

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Технології проектування в практиці
роботи загальноосвітнього навчального
закладу: теоретико-практичний аспект

Посібник

Київ 2014

УДК 376.54:001.63
ББК 74.20я7
Т38

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України (протокол № 9 від 30.10.2013)

Рецензенти:

Бондарчук О. І. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ УМО НАПН України

Ковальчук Ю. М. кандидат психологічних наук, вчений секретар Інституту обдарованої дитини НАПН України

Авторський колектив: Киричук В. О., Неділько В. П., Руденко С. А., Прашко О. В., Смотрін В. О., Мельник М. Ю., Андросович К. А., Веселка Ю. Б., Давидова М. О.

Т38 Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект: Посібник. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. – 336 с.

ISBN 978-966-2633-17-7

У посібнику розкриваються теоретико-практичні аспекти інноваційних соціально-педагогічних технологій проектування розвитку обдарованості в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Посібник розрахований на науковців, педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, а також усіх зацікавлених у впровадженні в практику а також навчального закладу засад проектної педагогіки.

**УДК 376.54:001.63
ББК 74.20я7**

ISBN 978-966-2633-17-7

© ІОД НАПН України, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1.	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНЯ	7
1.1. Умови, принципи, особливості організації соціально-педагогічного проектування	7
1.2. Взаємодія школи та сім'ї при проектуванні розвитку обдарованості особистості учня	21
1.3. Розвиток соціальної компетентності учнів засобами психолого-педагогічного проектування	43
РОЗДІЛ 2.	
ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	64
2.1. Типи і види проектів навчального закладу	64
2.2. Практика використання проектів у діяльності навчального закладу	87
2.3. Організаційно-управлінські проекти навчального закладу	109
2.4. Виховні проекти навчального закладу	118
2.5. Психолого-педагогічні проекти супроводу розвитку обдарованих учнів у навчальному закладі	155
РОЗДІЛ 3.	
ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	188
3.1. Професійне самовизначення старшокласників в проектній діяльності	188

3.2. Формування готовності обдарованих старшокласників до професійного самовизначення	198
--	-----

РОЗДІЛ 4.

ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З УРАХУВАННЯМ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНИХ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ	221
---	-----

4.1. Медико-соціальні фактори впливу на стан здоров'я дітей шкільного віку	221
---	-----

4.2. Характеристика медико-психо-соціальних факторів в динаміці формування стану здоров'я дитячого населення	232
---	-----

4.3. Соціальні фактори ризику для здоров'я дітей шкільного віку в умовах виховання в сім'ї та шляхи попередження їх реалізації	247
--	-----

4.4. Особливості проектування розвитку дитини з урахуванням якості формування психічного та фізичного здоров'я	251
---	-----

4.5. Медико-психолого-педагогічні аспекти успішності дітей середнього і старшого шкільного віку	264
--	-----

ВИСНОВКИ	271
-----------------------	------------

ДОДАТКИ	273
----------------------	------------

ВСТУП

Вирішення проблем особистісного розвитку учнівської молоді в Україні багато в чому залежить від ефективної взаємодії соціальних партнерів, які володіють різним досвідом і потенціалом у тій чи іншій сфері.

Рефлексія розвитку українського суспільства свідчить про те, що традиційне внутрішньовідомче вирішення проблем, які мають віддалені соціальні наслідки, наразі є мало прийнятним через стереотипні уявлення виконавців про розвиток особистості та відсутність цілеспрямованої системної роботи різних соціальних інститутів.

Цим обумовлено увагу дослідників (політологів, соціологів, психологів, педагогів) до взаємодії владних (управлінських) структур, державних і недержавних установ, некомерційних організацій та інших груп громадськості у вирішенні актуальних проблем сучасної соціальної дійсності.

З точки зору представників педагогічної науки до таких проблем належить розвиток особистості учня в закладах освіти України.

Найбільш сприятливі умови для розвитку міжвідомчої взаємодії та соціального партнерства у формуванні освітньої політики створюються в областях, на території малих і середніх міст України, в яких одним із стратегічних напрямів діяльності адміністрації навчальних закладів є створення умов для прояву та реалізації соціальних ініціатив місцевого співтовариства у вирішенні актуальних проблем мікросоціуму.

В умовах нашої держави, враховуючи тенденції перерозподілу повноважень між центральними, регіональними та місцевими органами управління, розширення прав і підвищення відповідальності регіонів і освітніх установ у формуванні стратегії й тактики розвитку освіти, актуалізується необхідність розробки теоретичних основ, методик та технологій соціально-педагогічного проектування освітньої політики. Шляхом проведення експериментальних досліджень були виявлені протиріччя між:

- необхідністю освоєння фахівцями сфери освіти культури проектувальної діяльності, що сприяє створенню умов для розвиваючої та тієї, що розвивається освітніх систем та збереження стереотипів

командно-адміністративного стилю на різних рівнях управління розвитком освіти;

- підвищенням вимог до особистості та професійної компетентності педагога, що проявляються у необхідності освоєння проектувальної діяльності та неготовністю керівників закладів освіти і спеціалістів системи управління розвитком освіти до виявлення, прогнозування та врахування потреб і відповідних видів підтримки конкретних освітніх закладів та регіону.

У посібнику вироблено рекомендації щодо соціально-педагогічного проектування навчально-виховного процесу для управлінців, адміністрації та педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНЯ

1.1 Умови, принципи, особливості організації соціально-педагогічного проектування

Киричук Валерій Олександрович, завідувач відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент
Єнотаєва Людмила Євгенівна, старший науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України

Визначення поняття соціально-педагогічного проектування

Соціально-педагогічне проектування є одним з напрямів соціального проектування. Соціальне проектування варто розуміти як можливість проектувати соціальні процеси і явища. Мета соціального проектування полягає в організації процесу, що дає початок змінам у соціальному середовищі.

Виникаючи на базі соціального прогнозування та передбачення, соціально-педагогічне проектування, засноване на самовизначенні проектувальника, відрізняється цілеспрямованим впливом на соціально-педагогічний простір. Якщо уявлення про майбутній результат проектування пов'язане з поданням досягнень цього результату, то сукупність даних уявлень можна назвати проектом [11].

У визначенні О. Крюкової найбільш чітко вказано місце, де проводяться проектувальні заходи.

За В. Юсуповим, соціально-педагогічне проектування в освіті це спеціально організована система діяльності поліпрофесійних колективів щодо здійснення комплексних досліджень та проектних розробок, які забезпечують розвиток і саморозвиток освіти як форми суспільної практики, що дозволяє задовольнити потреби в освіті людини, суспільства, в якому вона живе, і потреби самих освітніх систем [35].

В. Юсупов дав найбільш повне визначення, що охоплює всі необхідні аспекти поняття соціально-педагогічного проектування. За І. Вагнер, соціальне проектування як педагогічна технологія є способом організації педагогічного процесу, заснованого на взаємодії педагога та вихованця між собою і навколишнім середовищем у ході реалізації проекту – поетапної практичної діяльності по досягненню намічених соціально та особистісно значущих цілей [1].

Даний дослідник акцентує увагу на особистісно орієнтованому підході до визначення поняття проектування.

За визначенням І. Ліпського, проектування – це процес створення прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, його стану; комплекс цілеспрямованих, організованих, науково обґрунтованих соціальних дій, спрямованих на створення, функціонування та розвиток об'єктів, явищ і процесів, різних видів діяльності з метою отримання бажаного результату. Будучи представленим у своїй повній формі, соціально-педагогічний проект є вихідним результатом у технологічному циклі пізнавально-перетворювальної діяльності [14].

У словнику з соціальної педагогіки та соціальної роботи проектування визначається як розробка виховного заходу, створення плану проекту в освітньому закладі [15].

Це визначення містить характеристику поняття, що нами вивчається. Нами в дослідженні було розглянуто декілька визначень соціально-педагогічного проектування, але за основу було взято В. Юсупова, тому що воно більш диференційоване і охоплює більше компонентів.

Історія соціально-педагогічного проектування

Витоки проективної парадигми освіти перебувають у принциповій новизні соціально-педагогічних ідей початку ХХ століття.

Метод проектів виник у зарубіжній педагогіці як результат пошуку нових ідей на початку ХХ століття. Педагоги зрозуміли, що регламентування інтелектуальної діяльності загрожує стати гальмуючим чинником, що обмежує ініціативу та творчі здібності тих, хто навчається. Це призвело до зародження концепції «вільного виховання», розпочався етап створення «вільних», «відкритих шкіл», дитячих громад. Автори нової школи проводили свої дослідження незалежно один від одного: у Франції (А. Біне), Німеччині (В. Лай, Е. Мейман), Бельгії (А. Декролі), Швейцарії (Е. Клапаред), США (Е. Торндайк) та інші. Новаторів об'єднували переконання в необхідності розвивати творчі, природні задатки учня, надаючи йому можливість на власному досвіді пізнавати світ. Е. Торндайк у теорії біхевіоризму перший

виокремив і детально розглянув проблему проектування, пізніше – проектування соціально-педагогічного.

Здійснюючи пошук комплексних технологій з організації цілеспрямованої практичної діяльності дітей на самодіяльній основі, американський педагог В. Кільпатрік виокремив деякі родинні види педагогічної практики, які має визначити якесь поняття, що підкреслює самий фактор діяльності учня, енергійно переважаючу діяльність, що йде «від усього серця».

Створений дитиною задум вирішення проблеми став називатися дитячим проектом, а цілепокладання та планомірний, послідовний шлях дитини до поставленої мети – проектною діяльністю.

Теоретичною базою методу проектів вважається, насамперед, соціальна педагогіка Дж. Дьюї. Метод проектів передбачає особливий розвиваючий особистісний потенціал, обумовлений спрямованістю навчання на «зв'язок з життям», практичне застосування знань та соціалізацію учня. Головною ідеєю філософсько-педагогічної концепції Дж. Дьюї було твердження про те, що формування мислення школяра, яке є головним результатом навчання, повинно ґрунтуватися на особистому досвіді дитини. Дж. Дьюї розробив теорію формування особистості, що пристосована до життя та практичної діяльності в умовах вільного підприємництва. Дж. Дьюї здійснював власні ідеї в експериментальній «школі-лабораторії» при Чиказькому університеті у 1896–1904 роках. Проектуючи трудову школу, учений вважав принциповим організацію творчої праці дітей, як основи навчально-виховної роботи.

Дж. Дьюї пропонував побудувати процес навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, пов'язуючи учня з його особистим інтересом у певному знанні. Надзвичайно важливо було показати дітям значущість знань для життя, створити умови для особистісної зацікавленості. Тому в процесі навчання стало необхідним звернення до проблем реального, знайомого, значущого життя дитини.

Важливо було показати учню, що для вирішення цих проблем йому необхідно застосовувати отримані знання, уміння та навички, а також шукати нові знання, які дозволять досягти поставленої мети. Учитель може підказати джерела інформації, а може просто зорієнтувати учнів у виборі напрямів самостійного пошуку. У результаті учні повинні самостійно або у групі вирішити проблему, застосувавши необхідні знання з різних галузей наук, отримати реальний відчутний результат. Така робота над проблемою дозволяє формувати особистий досвід дитини із взаємодії з навколишнім світом. За

допомогою таких підходів до організації діяльності були створені технології проектної діяльності.

Таким чином, поняття метод проектів спочатку визначало напрям педагогічної думки, принципово новий підхід до реалізації освітнього процесу, що орієнтує на створення умов для самореалізації дитини у творчій, соціально значимій діяльності.

Звідси провідний сенс, сутнісна характеристика «проективної педагогіки», що полягає у стимулюванні дитини до соціальної творчості, набутті життєво важливого досвіду, самостійному пошуку, продукуванні нових (а не відтворенні наявних) знань та цінностей.

Хвиля експериментальної педагогіки у Європі й Америці була відповіддю на протиріччя, породжені інтенсивністю науково-технічного прогресу, суть яких відображена в багатьох філософських роботах. Достатньо згадати роботи філософа О. Шпенглера, який повстав проти придушення «душі культури» «цивілізацією», або Е. Фромма, який вказав на культурне вимирання особистості, поневолення створеної нею ж технікою, промисловою міццю.

Ідея проекту як «дії, скоєної від усього серця», виникла як виклик потокової системи індустріального суспільства. Метод проектів став викликом освіті, що орієнтує особистість на відповідність тимчасовим запитам суспільства, виробничої сфери, та виступає як процес зовнішніх освітніх впливів на внутрішні особистісні структури.

Мабуть, це і було черговою причиною, через яку проектні ідеї стали неприйнятними в Радянському союзі в епоху ідеологічного диктату, що обмежувала можливості для особистісного самовизначення та створення власної картини світу. Можливо, саме тому проектна педагогіка настільки бурхливо увійшла у вітчизняну соціально-педагогічну теорію та практику після здобуття Україною незалежності.

Затребуваність проектних ідей соціально-педагогічної науки та практики в Україні була об'єктивно зумовлена новими соціально-політичними та економічними умовами, переорієнтацією суспільства на демократичний курс розвитку, необхідністю вироблення принципово нової парадигми освіти, відмовою від авторитарних методів навчання та виховання, усередненого підходу до освіти, тиску ідеологічних догм, нав'язування людині ідеологічних кордонів самореалізації в соціальній творчості.

Відродження методу проектів у 1990-х рр. відбувалося надзвичайно бурхливо, відрізнялося різнонаправленістю, стихійністю, часто випереджаючим розвитком практики проектування щодо наукових досліджень. Ми спробуємо вибрати ті проблеми та інновації, що стали

визначальними для сучасного стану теорії та практики соціально-педагогічного проектування.

Переорієнтація на особистісно орієнтовану освіту в поєднанні з новими підходами до атестації вчителів, а саме – з урахуванням їх творчого вкладу в освітній процес, зумовила так званий програмний бум, що розпочався в 1992–1993 рр. та зростав ще упродовж п'яти років, коли кожен педагог прагнув до створення авторського курсу, авторської програми. Це стало підґрунтям для зростання соціального статусу проекту, розвитку в цьому напрямі нормативно-правового та методичного забезпечення освіти, досліджень, що привнесло у педагогіку вже більш серйозні інновації.

Завдяки активній творчості практиків у період відродження методу проектів були закладені багатоаспектність, варіативність та багаторівневий характер проектування, задані напрями і вказані актуальні сфери застосування проектного підходу.

Разом з тим стихійність розвитку проектування, що наприкінці 1990-х рр. переросла в моду на проекти, зумовила не лише найширший спектр застосування методу проектів, але ще більшою мірою поширення таких негативних явищ, як підміна понять, втрата базових позицій проективної педагогіки, спотворення її сутності.

Найпоширенішим, що виявляє сутність явища, було і, на жаль, залишається донині пристосування проектного методу до традиції, стереотипів авторитарної педагогіки. Варто чітко усвідомлювати, що такий підхід не має нічого спільного з проективною педагогікою, оскільки метод проектів є «дією, що скоєна від усього серця» (а ще більш точно – «від власного серця»). Проект, як ми пам'ятаємо, є «цільовим актом». При цьому йдеться про мету, поставлену виконавцем. Найпоширенішим спотворенням проектного підходу стала втрата цілепокладання в проектній діяльності, що призвело до втрати самого проекту як форми ініціативи.

Розведення функцій цілепокладання та проектування змісту спотворює суть проектного підходу. Це спричинило виникнення наступної проблеми: поширення в сучасній практиці так званих «паперових проектів», що завершуються захистом дитиною власного задуму, оформленого на папері. Оформлення задуму – це лише частина шляху. Головне – реалізація задуму, в якому і полягає суть проектної діяльності. Однак реалізація задуму практикується набагато рідше. У багатьох випадках школярі не співвідносять себе з виконавцями. Учні висувають ідеї, реалізація яких їм не доступна. Абстрактний характер, незатребуваність ініціативи, відсутність соціального замовлення на дитячий проект, відсутність зацікавленості

«замовника проекту» (педагога) у реалізації ідеї на практиці дають дітям той негативний соціальний досвід, який перешкоджає розвитку їх ініціативності, обумовлює їх пасивно-споглядальну позицію, песимістичні оцінки перспектив соціокультурного розвитку.

Відродження методу проектів припало на період соціально-економічних криз в країні, ціннісної дезорієнтації нашого суспільства, співпало за часом з тенденцією згортання в загальноосвітніх установах виховного процесу самоврядування, діяльності громадських організацій. Ці чинники зумовили надзвичайне звуження простору соціальної творчості підлітків, без якого не може бути повноцінною проектна діяльність.

У результаті розвитку соціального проектування в Україні в 1990-х рр. стали спостерігатися досить чіткі обмеження. З усього можливого спектру різних видів проектів найбільшого поширення набули дослідні, пізнавальні проекти, реалізовані старшими школярами під час навчально-виховного процесу. Проект застосовувався як метод навчання, але при цьому об'єктивні чинники обумовлювали вкрай обмежений простір прояву дитиною проектних ініціатив у межах навчального процесу. Проект мало чим відрізняється від традиційного реферату, що є характерним для загальноосвітньої школи. Передбачувані проектним підходом самоаналіз, самооцінка, особиста відповідальність обдарованої дитини за результати самостійного вибору, реалізація самостійно прийнятого рішення руйнується традиційною педагогічною оцінкою пізнавальної діяльності учня у межах навчального процесу.

Таким чином, варто представити деякі фрагменти історії соціально-педагогічного проектування, при цьому врахувавши досвід таких зарубіжних дослідників, як А. Біне, В. Лай, Е. Мейман, А. Декролі, Е. Клапаред, Е. Торндайк, Дж. Дьюї, О. Шпенглер.

Типи і види соціально-педагогічного проектування

Розглянемо класифікацію проектів, запропоновану Т. Резнік, Н. Сергеевим. Автори виокремлюють чотири види проектів: проект-продукт, проект-презентація, проект-співдіяльність, проект-самореалізація. До вищезазначеного переліку варто додати ще один тип – соціальний проект.

Проект-продукт орієнтує учасників навчально-виховного процесу на отримання матеріального продукту як результату творчої діяльності. Більш яскраво виражена роль адміністрації навчального закладу та класного керівника.

Головною метою проекту-презентації є подання на внутрішньогруповому рівні. Ступінь самостійності зростає – зміст, засоби, розробка форми продукту проекту та презентації виконуються з мінімальною допомогою адміністрації та педагогів.

Проект-співдіяльність зміщує основні акценти на процес проектної діяльності. Педагог стає рівноправним учасником проекту, який разом з учнями він обробляє задуми тощо.

Проект-самореалізація сприяє реалізації особистісних якостей, розвитку самостійності, ступінь якої є високим, запускаються механізми самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації.

Соціальний проект сприяє успішності процесу соціалізації підлітка, не лише його адаптації до умов соціуму, але і його перетворювальної діяльності в соціумі, пов'язаної з реалізацією особистісного та соціального досвіду підлітка в практичній діяльності. Соціальний проект сприяє набуттю досвіду діяльності в тій чи іншій соціальній ролі, формує свідомість причетності до суспільства, інтенсивно розвиває особистісні функції: самосвідомість, самовизначення, самоствердження в існуючому соціумі. Соціальний проект сприяє формуванню ціннісно-сислової сфери, так як тут не моделюються соціальні умови, а реально існують, і проектна діяльність має соціальну, а отже, й особистісну значимість.

За своїми характеристиками соціальний проект має дещо спільне з проектом-самореалізації [25]. Дана класифікація проектів відображає зміни в структурі особистості, будучи проявом тенденції до саморозвитку, накопичення та реалізації досвіду особистісних функцій. З іншого боку, можна класифікувати проекти за принципом не суб'єктивних починань, а об'єктивних умов, у яких розгортається проектна діяльність, тобто з точки зору соціальних умов, покладених в основу проектної діяльності та ступеня наближеності проекту до умов реального життя в соціумі. З цих позицій усі проекти можна класифікувати на предметні, міжпредметні, метапредметні та соціальні.

Предметні проекти застосовуються в межах окремого предмета або курсу, що викладається. Вони актуалізують зміст навчального предмета і пов'язані з проблемою, що може бути вирішена у процесі навчальної діяльності.

Міжпредметні проекти стосуються сфери міжпредметних зв'язків, орієнтовані на результат, потребують змістовний потенціал різних навчальних предметів. Самостійність учасників проекту тут виявляється більшою мірою, але, як і предметний проект, його можна співвіднести з проектом-презентацією.

Метапредметні проекти, на відміну від перших двох, виходять уже за межі власне змісту навчальних курсів або предметів. Вони пов'язані з проблемами, що реально виникають у житті. Учасники проекту переходять до проблемної тематики, що має практичне значення та застосування.

Метапредметні проекти більшою мірою стосуються сфери особистісних функцій, особистісного досвіду, вони потребують різноманітних видів діяльності.

Метапредметний проект сумісний з проектом-співдіяльністю.

Від одного виду проекту до іншого наростає творча складова проектної діяльності; збільшується зв'язок з реальними умовами життєдіяльності особистості та суспільства, досвідом реалізації особистісних функцій; відбувається адекватне наповнення компонентів соціальної компетентності підлітка відповідним змістом у логіці змін структури особистості. Проектний підхід потребує створення інноваційних психолого-педагогічних технологій, що забезпечать повноцінний розвиток кожного учня стосовно реалізації національної системи освіти та соціокультурного розвитку особистості.

Системоутворюючі чинники технології соціально-педагогічного проектування

Насамперед варто уточнити смислове та змістовне наповнення терміну «технологія» стосовно соціально-педагогічної практики.

Деякі дослідники вважають, що соціально-педагогічна технологія – це особливого роду програма діяльності соціального педагога, його співпраці з індивідом або соціальною групою в певних умовах; вони розглядають її як «цілеспрямовану, найбільш оптимальну послідовність соціально-педагогічної діяльності (упорядковану сукупність дій, операцій, процедур) з реалізації фахівцем (фахівцями) методів (сукупності методів), засобів і прийомів, що забезпечують досягнення прогнозованої мети в роботі з людиною, групою в певних умовах середовища» [15].

Л. Мардахаєв вважає, що соціально-педагогічна технологія забезпечує оптимальну послідовність соціально-педагогічної діяльності, дозволяючи отримувати раціональний результат у конкретній ситуації.

На думку Л. Нікітіної, «якщо зміст діяльності фахівця має мету, певний алгоритм ... стандарт або норматив дій, об'єктивні критерії оцінки результатів діяльності, то можна говорити про технологічність його роботи» [17].

М. Шакурова зазначає, що, будучи по суті технологіями соціального типу, соціально-педагогічні технології підрозділяються на суб'єктні, діяльнісні та середовищні види технологій [31].

Позитивно розглядаючи ці та інші позиції різних авторів, виокремимо одну, на жаль, негативну тенденцію розвитку соціально-педагогічних технологій. Її суть полягає в тому, що елементи технології представляються переважно у формалізованому плані. Серйозні дослідження елементів, що потенційно становлять структуру конкретної соціально-педагогічної технології або технології соціальної роботи, очевидно, все ще попереду. Проте їх недолік не означає відсутність технологій, що реалізуються фахівцями соціально-педагогічної чи соціальної роботи на інтуїтивному або не до кінця усвідомлюваному рівнях.

Ці технології існують, реалізуються і є дієвими інструментальними конструкціями у діяльності відповідних фахівців, тим більше, що у практиці накопичено велику кількість таких технологій. Робляться спроби їх аналізу, класифікації за цілями, завданнями, функціями, змістом діяльності, що реалізується, ступенем узагальненості тощо. Логічно припустити, що таку роботу також можна вважати пріоритетною у наукових дослідженнях.

Різномісна спрямованість соціально-педагогічних технологій та технологій соціальної роботи, їх різнофункціональний і різнозадачний характер, а також диференційованість областей реалізації тих чи інших технологій, зумовлюють і забезпечують рівневий характер їх класифікації.

Рівневість технологій визначається на основі застосування трьох базових критеріїв кожної з них.

Критерій абстрактності технології дозволяє визначити її місце у системі інших технологій з урахуванням того, що знання більш загальні мають методологічний сенс по відношенню до знання більш часного...

Отже, спираючись на даний критерій оцінки, технології соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності будуть класифіковані в межах наступних груп:

- загальногалузеві технології;
- міжгалузеві технології;
- галузеві технології.

Технологія соціально-педагогічної діяльності належить до галузевої групи [14].

Розглянемо системоутворюючі чинники технологій.

Процес формування технології проектування освітніх систем і процесів проходить три етапи. На першому етапі виробляється концепція технології шляхом поєднання «технологічної пам'яті» з ключовими «вертикальними» принципами організації системи освіти з базовими компонентами освітньої технології.

На наступному етапі формування технології визначається сукупність факторів, від яких залежить її ефективність:

- призначення технології – інструментально-технологічне забезпечення основних видів професійної діяльності педагога;
- принципи організації технології – логіко-евристичний, трійково-тріадний, каркасний, системний;
- склад технології – константи, інструменти, моделі проєктованих об'єктів, методики конструкторсько-технологічної діяльності та формування технологічної компетентності педагога;
- константи технології – елементи педагогічної системи, об'єкти навколишнього світу, сфери та об'єкти освоєння навколишнього світу, константи буття, базові здібності людини тощо;
- інструменти технології, засновані на вдосконаленій інформаційній моделі процесу проектування;
- метрологія технології – системи критеріїв та способи чисельної оцінки якості проектування;
- практика технології – апробація технології в різних навчальних закладах.

Характеристики технології визначають наступні особливості їх застосування:

- системний характер технології – загальноприйнятий для сучасної науки та техніки підхід, заснований на обліку основних замкнених факторів і їх взаємозв'язків шляхом подання у багатовимірному просторі з координатами «простір», «час», «лінія розвитку (компроміс чи конфлікт)», реалізується в інструментально-технологічному забезпеченні;
- логіко-евристичний характер технології – підхід, заснований на поєднанні формалізованих та пошукових процедур, необхідних для вирішення задач проектування, характеризуються початковою невідомістю; є основою подальшого розгортання та вдосконалення результатів проектування;
- каркасний принцип проектування об'єктів – особлива організація інформації, що заснована на смислового впорядковуванні та уніфікації, необхідна у зв'язку з суперечливими вимогами до універсальності та варіативності технологічних інструментів; зауважимо, що каркасність є аналогом біонічного принципу побудови біологічних

і рослинних організмів, які поєднують зазначені, суперечливі властивості;

- трійково-тріадна структура елементів технології – підхід, заснований на використанні трійчастих, функціонально повних наборів констант освіти, елементів освітніх систем, об'єктів навколишнього світу тощо; використання підходу визначається декількома обставинами: а) трійчастість є прототипом тріадності як найважливішої особливості пізнання; б) трійчастість в багатьох випадках є мінімально допустимою межею згортання інформації; в) трійчастість як мінімально необхідний набір факторів (градацій, вузлів), що створює психологічну стійкість при побудові логічних рядів, шкал тощо.

Стандартні процедури технології повинні включати прояснення (експлікацію) вихідної проблемної ситуації та постановку завдання, вибір каркаса та набору мікрооператорів майбутнього проектного елементу освітньої системи, побудову логіко-сміслових моделей матеріалу та процесу, розгортання змісту та його метрологізацію.

У даному дослідженні логічно уявити типологізацію соціально-педагогічних технологій. Технологія – це система знань про способи та засоби обробки і якісного перетворення об'єкта. Соціально-педагогічна технологія – це сформований на основі попереднього досвіду певний і обґрунтований шлях досягнення конкретної соціально-педагогічної мети.

Технологія являє собою обґрунтування (опис) етапів, методів і засобів соціально-педагогічної діяльності, які забезпечують досягнення результату; доцільну, оптимальну послідовність діяльності, спрямовану на досягнення соціально-педагогічної мети.

Запитання для обговорення

1. Назвіть основні підходи до визначення соціально-педагогічного проектування.
2. Яка теоретична база методу проектів?
3. Назвіть типи і види соціально-педагогічних проектів.
4. Які основні особливості застосування технологій проектування?

Література

1. Вагнер И. В. Социально-педагогическое проектирование: инновационный опыт теоретической разработки проблемы и образовательной практики [Текст]: Аналит. докл. / И. В. Вагнер; Рос. акад. образования, ГНУ Ин-т соц.-пед. проблем сел. шк. – М.: ИСПС, 2007.

2. *Воронин И. В.* Критерии эффективности социально-педагогических технологий в профориентационной работе со старшими подростками. Представление о критериях эффективности профориентационной работы у подростков: Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2006. – 320 с.
3. *Глебова Л. Н.* Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Глебова, Арзамас – 2009.
4. *Глебова Л. Н.* Управление социальными системами: Методические рекомендации [Текст] / Л. Н. Глебова, Т. Т. Щелина. – Арзамас: АГПИ, 2006.
5. *Горб В. Г.* Методология проектирования организационных образовательных систем [Текст] / В. Г. Горб. – Екатеринбург: УРАГС, 2008.
6. *Горбунова Н. В., Кочкина Л. В.* Методика организации работы над проектом // Образование в современной школе. – 2000. – № 4.
7. *Загвязинский В. И.* Социально-педагогическое проектирование как комплексная форма исследования [Текст] / В. И. Загвязинский // Социальная педагогика в России. – М.: Современное образование. – № 2. – 2008.
8. *Кильмасова И. А.* Планирование профориентационной работы в школе [Текст] / И. А. Кильмасова, Н. К. Окунева // Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников. – Челябинск, 2001.
9. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование. – М., 2008.
10. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
11. *Крюкова Е. А.* Введение в социально-педагогическое проектирование: целостный подход [Текст] / Е. А. Крюкова // Целостный учебно-воспитательный процесс исследование продолжается. – Волгоград: Перемена, 2005. – Вып. 7.
12. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Возрастная психология: полный жизненный цикл развития. – М., 2003.
13. *Липский И. А.* Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс / И. А. Липский // Педагогика. – № 1. – 2001.

14. *Липский И. А.* Технологический потенциал социально-педагогической деятельности / И. А. Липский // Педагогика. – № 9. – 2004.
15. *Мардахаев Л. В.* Основы социально-педагогической технологии. – Рязань, 1999.
16. Методика и технология работы социального педагога / Под ред. Л. В. Мардахаева, Ю. Н. Галагузовой. – М., 2002.
17. *Никитина Л. Е.* Технология социально-педагогической работы: краткий анализ, воспитание школьников // Педагогика. – № 10. – 2000.
18. *Никитина С. В.* Возможности социально-педагогического проектирования в современной школе [Текст] / С. В. Никитина // Проектирование образовательных процессов. – Шуя: Весть, 2003.
19. Педагогические технологии в профессиональной подготовке педагога воспитателя, социального педагога, педагога-психолога. – Барнаул, 2009.
20. Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре социально-педагогического проектирования [Текст]: Науч.-метод. материалы Межрегион. семинара-практикума по практ. методологии пед. исследования, 24 окт. 2007. – Тюмень: Изд. Тюм. гос. ун-та, 2007. – 60 с.
21. Профессиональная ориентация молодежи в современных социально-экономических условиях [Текст]: состояния, проблемы, перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 28–29 апреля 2009 / Федер. Агентство по образованию, Славянский-на-Кубани гос. пед. ин-т. – Славянск-на-Кубани: СГПИ, 2009.
22. *Рогачева Ю. Б.* Технология проектирования практики в интегрированной профессиональной подготовке социальных педагогов в системе среднего профессионального образования [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01 / Ю. Б. Рогачева. – Омск, 2007.
23. *Сафонцев С. А.* Социально-педагогическое проектирование образовательного процесса [Текст] / Федер. гос. образовательное учреждение высш. проф. образования, Юж. Федер. Ун-т. – Ростов-на-Дону: Изд-во рост. обл. ИПК и ПРО, 2010.
24. Словарь по социальной педагогике и социальной работе. – Челябинск, 2009.
25. Социальная педагогика: традиции и инновации: Материалы Всерос. конгресса соц. педагогов с международным участием, 18–21 марта 2009. – Ч. 1. – Екатеринбург, 2009.
26. Социальное проектирование в практической деятельности педагогов: из опыта работы учителей Таврической гимназии / Ом. гос. ун-т. – Омск: ОмГУ, 2004.

27. Социально-педагогические технологии в деятельности общеобразовательного учреждения / Под ред. В. С. Торохтий. – М.: Сотис, 2007.
28. Социально-педагогическое проектирование: опыт участников республиканского конкурса «Социальный педагог – 2003»: Методические материалы. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2004.
29. Теория и инновационный опыт проектирования и реализации систем урочной и внеурочной занятости учеников в образовательных учреждениях: Материалы Междунар. пед. чтений. – Волгоград, 2010.
30. Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. – Волгоград: Перемена, 2005. – Вып. 7.
31. *Шакурова М. В.* Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002.
32. *Шептенко П. А.* Введение в специальность социального педагога. – М., 2008.
33. *Шептенко П. А., Воронина Г. А.* Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2007.
34. *Штейнберг В. Э.* Образование: технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество. – Уфа: БИРО, 1998. – 156 с.
35. *Юсупов В. З.* Основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования [Текст]: Учеб. пособ. / В. З. Юсупов; Вят. гос. пед. ун-т, Лаб. проектирования развития регион. образования. – Киров: ВГПУ, 1999.

1.2. Взаємодія школи та сім'ї при проектуванні розвитку обдарованості учня

Андросович Ксенія Анатоліївна, науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України

*Зібратися разом – це початок,
триматися разом – це прогрес,
працювати разом – це успіх.*

Г. Форд

Упродовж багатьох десятиліть у світі існували уявлення про взаємодію школи та сім'ї, які у сучасному суспільстві потребують переоцінки. Наразі стало очевидним, що спільна праця педагогів і батьків є найціннішим інструментом, що дозволяє скласти для кожного учня свій виховний маршрут, підібрати оптимальний варіант індивідуальної роботи, проектувати розвиток обдарованості. Окрім того, спільна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу лише збагачує знаннями кожного з її учасників.

Питання педагогічної та міжособистісної взаємодії відображаються у дослідженнях сучасних українських учених. О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. І. Фрумін, С. О. Микитюк, В. К. Майбородова, О. А. Рацул, Н. В. Єлізарова, Г. А. Цукерман та ін. вивчають особливості навчальної взаємодії усіх її учасників; О. Г. Марченко, М. С. Корольчук, Н. Ю. Бутенко, Н. І. Федорченко розглядають особливості організації психолого-педагогічної взаємодії адміністрації навчального закладу та його працівників; Є. І. Бєленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рибакіна аналізують емоційно-комунікативний бік навчальної взаємодії; М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц, Є. В. Субботський вивчають співробітництво з дітьми як соціально-психологічний процес.

Головним сенсом спільної діяльності або взаємодії в навчально-виховному процесі є співробітництво його учасників. У процесі співробітництва відбувається процес перебудови рольових відносин педагога з учнями, колегами, батьками й адміністрацією навчального закладу тощо. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у відносинах учасників навчальної діяльності – одна із основних у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років. Проте її реалізація в практичній роботі навчальних закладів відбувається з великими труднощами. Педагоги зазвичай не в змозі істотно змінити свою педагогічну діяльність. Насамперед, це пов'язано з тим, що педагог не знає механізмів

суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якості та ефективності освіти досягається не інтенсифікацією заходів, що проводяться, а через розвиток творчого характеру спілкування, підвищення рівня культури.

З. Я. Ковальчук розуміє взаємодію як систематичні, досить регулярні дії суб'єктів стосовно один одного, які мають на меті викликати певну відповідну реакцію. Ця реакція породжує нову реакцію на того, хто впливає. Тобто відбувається обмін діями, формується спорідненість дій обох суб'єктів, їхня координація, стійкість інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. У результаті дії відбувається взаємне регулювання, взаємовплив, взаємний контроль, взаємодопомога. Звісно, це передбачає, що кожен з учасників взаємодії має зробити свій внесок у виконання спільного завдання, коректуючи свої дії, при врахуванні власного попереднього досвіду, а також передбачає активізацію здібностей та можливостей партнера по спілкуванню. У соціально-психологічному контексті взаємодію розуміють не лише як взаємозалежний обмін діями, а насамперед як організацію людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Тобто, спілкуючись та обмінюючись інформацією, людина виробляє форми та норми спільних дій, організовує та координує ці дії [2].

Педагогічна взаємодія – це співпраця всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, методичної та соціально-гуманітарної діяльності, що має на меті організацію життєдіяльності на різних рівнях: учень – педагог, педагог – педагог, педагог – адміністрація, педагог – батьки. У результаті цього відбувається формування ціннісних орієнтацій, набуття необхідних професійних навичок (компетентностей), соціального досвіду, моральних рис і якостей, необхідних для гуманістичної діяльності та досягнення життєвого успіху.

За Л. О. Ковальчук, педагогічна взаємодія лежить в основі міжособистісної взаємодії, що «... являє собою сукупність зв'язків і взаємовпливів, які виникають і закріплюються між людьми у процесі їхньої спільної діяльності ...» [3, 123].

І. С. Булах і Л. В. Долинська вважають, що метою міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу є створення умов для всебічного розвитку особистості, її ініціативи, соціальної мобільності, формування загальнолюдських цінностей, моральних і професійно значущих якостей; розкриття талантів, інтелектуального та творчого потенціалу, свідомого суспільного вибору; професійного й особистісного саморозвитку [1].

Отже, міжособистісна взаємодія являє собою налагоджену систему внутрішньо організаційної взаємодії стосовно загальної для колективу справи.

Далі розглянемо більш детально процес взаємодії між школою та сім'єю, звертаючись до основних визначень.

Сім'я – це суспільний інститут, де відбувається соціалізація дитини, засвоєння загальнолюдських норм, цінностей у процесі взаємин з іншими людьми, формуються перші стійкі враження про навколишній світ. Існує думка вчених про те, що лише сім'я виконує специфічну функцію – соціалізацію дитини, на відміну від інших функцій (економічна, підтримка добробуту тощо), які є другорядними. Сім'я не лише закладає основи формування особистості дитини, а й забезпечує умови її розвитку та саморозвитку.

Суспільні інститути виховання мають величезне значення для людства, яке ще не створило іншої ланки у виховній системі, що відповідала б сімейному за силою емоційно-етичної дії на особу. Сімейне виховання базується на авторитеті батьків, які впливають на дитину як особистість і в цьому його перевага. Сім'я, як соціальна мікрогрупа, є найважливішим рівнем соціалізації особистості, що передає «дорогоцінний» соціальний досвід підростаючому поколінню.

За даними різних наукових досліджень виявлено та підтверджено наявність тісного зв'язку між виховним потенціалом сім'ї та типом особистості, яка формується. Сім'я характеризується безперервністю та тривалістю виховних відносин між людьми, різними за віком, життєвим досвідом, особистісними якостями, соціальними статусами у суспільстві. Підвищення ролі сім'ї у вихованні значною мірою залежить від школи, характеру її взаємин з дітьми та їхніми батьками. Адже упродовж багатьох років навчання дітей у школі спільні зусилля вчителів і батьків спрямовано на створення повноцінного та гармонійного розвитку особистості. Їх взаємодія відбувається у важливі для учнів/вихованців роки, коли закладається основа для формування особистості.

Звісно, школа як суспільний інститут не може замінити сім'ю, вирішити всі її соціально-економічні та матеріальні проблеми і не повинна цього робити. Школа покликана піднімати авторитет, виховний потенціал сім'ї на основі продуктивної взаємодії учнів з батьками.

Отже, основа взаємодії «сім'я – школа» має визначатись такими *напрямами*:

- підвищення педагогічного рівня знань батьків упродовж навчання дітей у навчальному закладі;

- психологічне консультування батьків з питань виховання психологами-фахівцями школи;
- взаємне узгодження виховних педагогічних дій педагогів і батьків;
- організація соціально-педагогічної допомоги сім'ї;
- розробка найбільш адекватних спільних напрямів удосконалення виховання підростаючого покоління.

Підвищення виховного потенціалу сім'ї, педагогічної культури батьків можливе за умови позитивно спрямованої взаємодії сім'ї та школи. Така взаємодія припускає рівноправні позиції як педагогів, так і батьків у вихованні та розвитку особистості дитини.

Проте варто визнати, що у процесі взаємодії сім'ї та школи зустрічається така помилкова практика: батьки – це «помічники» або ж «підсобна сила» при навчальному закладі. Таким чином, сім'ї відводиться роль об'єкта педагогічної дії, а школі – роль домінанти. Реальна ж взаємодія припускає, що школа і сім'я – рівноправні суб'єкти соціального виховання дітей. При зменшенні значущості одного з них неминуче зростає роль іншого, і рівноправ'я сторін порушується.

Найбільш ефективною буде така взаємодія, в якій кожна зі сторін є об'єктом і суб'єктом одночасно. Повноцінна взаємодія ґрунтується на таких критеріях, як доброзичливість, такт, пошана, довіра, оптимізм, відвертість. Певну роль відіграють взаємозалежність та взаєморозуміння, оскільки успіх одного із суб'єктів взаємодії обумовлений зусиллями та діями іншого.

Природно, що і школа, і сім'я прагнуть досягнення повноцінної взаємодії. Але нерідко спостерігаються випадки прояву з боку педагогів нетактовності, нетерпимості, домінування, нерозуміння у спілкуванні з дітьми та їхніми батьками. У свою чергу багато батьків не зовсім чітко усвідомлюють свою громадянську й особисту відповідальність за розвиток, виховання та навчання своїх дітей. Є й такі батьки, які вважають своїм обов'язком забезпечити дітей лише матеріально, а процес виховання покладається на педагогів.

І лише спільними зусиллями, доповнюючи та підтримуючи один одного, сім'я та школа можуть досягти бажаних результатів. Адже і у батьків, і у педагогів мета одна – благо дітей, їх повноцінний і гармонійний розвиток.

Варто зазначити, що у системі педагогічної взаємодії існують й деякі протиріччя. Кожний навчальний заклад має певний досвід у співпраці з батьками. Є багато спільних заходів, що сприяють взаєморозумінню вчителів, батьків, дітей, під час яких вони одночасно є і

організаторами й учасниками («круглі столи», фестивалі, виставки, батьківські спектаклі тощо).

Виникає питання про створення системи педагогічної взаємодії на рівні «сім'я – школа», з врахуванням традиції, наявного досвіду, можливостей та особливостей школи, району. Хоча через певні об'єктивні причини наразі здійснити все це непросто. З одного боку, кризові явища, що відбуваються в суспільстві, перебудова його соціально-економічних структур загострюють кризу сім'ї. Низький рівень взаємодії у сім'ї, численний розпад сімей, зниження авторитету батьків, ослаблення духовної основи сім'ї, збільшення розриву між поколіннями негативно впливають на характер педагогічних відносин. З іншого боку, існують і позитивні зміни, такі як орієнтація на виховання особистості нового типу, зростання значущості процесів самовиховання та соціалізації, індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу й інші явища.

Вирішення цих протиріч вимагає максимального зближення сім'ї та школи, тому що їх об'єднує спільна мета – розвиток особистості дитини через забезпечення гармонії індивідуального та колективного, оскільки кожна дитина одночасно є як об'єктом, так і суб'єктом різноманітних соціальних відносин. Розвиваючи в кожній дитині індивідуальне, сім'я та школа готують її до життя у суспільстві та співпраці з іншими членами суспільства.

Забезпечити таку гармонійну взаємодію індивідуального та колективного можна за допомогою оновлення системи сімейно-суспільного виховання. Основними умовами її реалізації можуть бути:

- батьки, які є не просто помічниками педагогів, а й рівноправними учасниками процесу розвитку дітей (інтелектуального, етичного, фізичного, психічного);
- перехід школи від домінуючих наразі форм масової роботи із сім'єю до групових та індивідуальних форм взаємодії, побудованих на діалоговій основі;
- здійснення на практиці диференційованого й індивідуального підходу до сімей;
- систематичне та цілеспрямоване надання різноманітної психолого-педагогічної підтримки сім'ям;
- установа ефективного контролю, заснованого на діагностиці, та поетапного аналізу процесів навчання та виховання дітей, забезпечення їх своєчасної корекції у зв'язку з виникаючими труднощами та відхиленнями в розвитку дітей.

Існують і фактори, що найбільше впливають на виховання в сім'ї:

- батьківський контроль – активний, творчий, ненав'язливий, такий, що демонструє шанобливе ставлення до дитини;
- способи взаємин батьків з дітьми, суть яких полягає в сумісних діях, турботах, змістовному проведенні часу;
- батьківські обґрунтовані вимоги, що сприяють розвитку дитини, її самостійності та розумінню самоцінності;
- емоційна підтримка та довіра, виражені батьками у своїй любові до дітей, причому в любові не за щось конкретне, а просто за те, що вони їхні діти – найкраще, що є в батьків [8].

У конспектах лекцій з предмету «Педагогіка» спільна робота школи і родини розглядається як така, що ґрунтується **на принципах** гуманістичної педагогіки:

- пріоритетність сімейного виховання;
- громадянськість;
- демократизм;
- гуманізація взаємин педагогів і батьків;
- ретроспективність;
- педагогізація батьків [4].

Принцип *пріоритетності* наголошує на величезному значенні сім'ї у фізичному та духовному становленні особистості та суспільства. Родинне виховання є природною та постійно діючою ланкою виховного процесу. У сім'ї закладається основа особистості: її світогляд, національна самобутність, моральність та інші важливі якості та властивості. Тому без докорінного поліпшення родинного виховання не можна домогтися значних змін у суспільному вихованні підростаючих поколінь.

Принцип *громадянськості* ґрунтується на усвідомленні педагогами і батьками місця кожної сім'ї у суспільно-державній системі. Родина є основою держави. Родина, рід, родовід, народ – поняття, що розкривають природний шлях розвитку кожної дитини, формування її національної свідомості та громадянської зрілості.

Принцип *демократизму* означає встановлення партнерських взаємин між школою та сім'єю у вихованні дітей. Наразі батьки можуть брати участь у вирішенні тих питань, до яких традиційно їх не допускали:

- вибір предметів для навчання;
- визначення обсягів вивчення предметів;
- складання навчальних планів;
- зміна термінів і тривалості навчальних семестрів і канікул;
- вибір профілю школи;
- вироблення внутрішньошкільних статутів;

- розробка системи заходів по забезпеченню дисципліни, праці, відпочинку, харчування, медичного обслуговування школярів, системи заохочень та покарань тощо.

Основну роботу з батьками школа проводить через батьківські об'єднання, що мають різні назви: батьківські комітети, ради, конгреси, асоціації, асамблеї, президії, клуби тощо. Кожне з таких об'єднань має свій статут (положення, регламент, план), яким визначаються головні напрями діяльності, права та обов'язки учасників виховного процесу. У багатьох випадках складається єдиний план спільної діяльності сім'ї, школи і громадськості, а там, де перейшли до більш тісної інтеграції шкільного та сімейного виховання, створюються комплекси «школа – родина».

Принцип *гуманізації* взаємин педагогів і батьків спрямовує класного керівника, учителя на:

- а) дії та заходи, що зміцнюють і підвищують авторитет батьків; єдиновірною нормою взаємин педагогів і батьків є взаємна повага; обмін досвідом, порада та спільне обговорення, єдине рішення задовольняють обидві сторони, розвивають у них почуття власної відповідальності, громадянського обов'язку;

- б) прояв довіри до виховних можливостей родини, підвищення рівня її педагогічної культури й активності у вихованні;

- в) педагогічний такт, неприпустимість грубого втручання в життя сім'ї;

- г) життєстверджуючий, оптимістичний настрій у вирішенні проблем виховання, опору на позитивні якості дитини, сильні сторони родинного виховання, орієнтацію на успішний розвиток особистості.

Принцип *ретроспективності* (від латин. *retro* – назад, *spactare* – дивитись) орієнтує на осмислення та використання історичного досвіду виховання в українській родині. Цей досвід повинен використовуватись, насамперед, для виховання поваги та відданості своїм батькам, сім'ї, родині; шанування культу предків, традицій і звичаїв народу; розуміння і відчуття духовної єдності поколінь; формування національної гідності та честі, основ вселюдської і народної моралі, готовності до праці в умовах ринкових відносин, повноцінного естетичного, фізичного та інтелектуального розвитку.

Принцип *педагогізації* батьків передбачає, що одним із головних завдань школи залишається організація та здійснення педагогічного просвітництва батьків.

Важливо з першого року навчання та виховання дітей у школі зроби-ти батьків співучасниками педагогічного процесу.

Для того, щоб допомога батьків у співпраці зі школою була дієвою, їх потрібно навчати обмінюватися досвідом, обговорювати проблеми, спільно шукати шляхи та способи їх вирішення. Для цього важливо поставити наступні **завдання у взаємодії школи та батьків:**

- освоєння навичок в умовах спеціально організованої діяльності;
- максимальний рівень залучення до діяльності кожної дитини;
- реалізація завдання партнерського спілкування;
- активна дослідницька позиція кожної дитини;
- зняття психологічного стресу перед школою;
- розвиток інтелекту;
- розвиток креативності;
- формування вміння спілкуватися з дорослими й однолітками;
- згуртування колективу дітей;
- залучення батьків до життя класного колективу;
- розкриття творчого потенціалу дитини та батьків [9].

Виокремлюють такі основні форми роботи з батьками у загальноосвітньому навчальному закладі:

- батьківські збори;
- індивідуальні бесіди;
- консультації (індивідуальні та за групами);
- організація спільної діяльності батьків і дітей класу (залучення батьків до проведення свят, організації екскурсій, суспільно-корисної праці в класному кабінеті);
- організація роботи класного батьківського комітету;
- організація батьків для участі в роботі загальношкільного батьківського комітету та Опікунської ради;
- заохочення батьків за співпрацю.

Варто зазначити, що взаємодію батьків з дітьми у сім'ї майже неможливо відстежити класному керівнику засобами спостереження та спілкування. У комп'ютерному комплексі «Універсал» В. О. Киричука у діагностичному блоці є методика діагностики батьків «Ставлення батьків» А. Я. Варга та В. В. Століна. Опитувальник батьківського ставлення являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення (взаємини батьків і дітей) у дорослих, що звертаються в психологічну консультацію за допомогою з питань виховання дітей і труднощів у спілкуванні з ними. Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що відзначаються у спілкуванні з дітьми, особливостей сприйняття та розуміння характеру й особистості

дитини, її вчинків. Опитувальник розроблено А. Я. Варгою під керівництвом В. В. Столина і вперше опубліковано в 1988 році [5; 7].

Опитувальник має 5 шкал, які необхідно роз'яснити на батьківських зборах чи під час індивідуальної консультації [6, 212–213].

Прийняття-відчуження – емоційне ставлення до дитини. Високі показники даної шкали: батькам подобається дитина такою, якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй, прагнуть проводити з нею багато часу; схвалюють її зацікавлення і плани. Низькі оцінки шкали: батьки сприймають свою дитину як погану, непристойну, невдаху. Їм здається, що дитина не досягне успіху в житті, маючи невисокі здібності й інтелект, погані звички. В основному батьки відчують до дитини злість, роздратування, образу, не довіряють їй та не поважають.

Кооперація – соціально бажаний спосіб батьківського ставлення. При високих показниках шкали батьки виявляють зацікавленість у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти, співчують, довіряють їй. Вони високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують гордість за неї, заохочують до виявлення ініціативи та самостійності дитини, поважають її права, намагаються враховувати та розуміти її позицію у дискусіях.

Симбіоз – рівень міжособистісної дистанції у спілкуванні з дитиною. Низькі бали вказують на те, що батьки прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною. Тобто батьки відчують себе єдиним цілим з дитиною, намагаються задовольнити всі її потреби, ізолювати від життєвих труднощів і неприємностей. Батьки постійно відчують тривогу за дитину, вона здається їм маленькою та беззахисною. Ця тривога зростає, коли дитина через певні обставини пробує діяти автономно, тому що такі батьки ніколи не бажають визнати її право на самостійність.

Авторитарна гіперсоціалізація – форми і напрями контролю за поведінкою дитини. Низькі бали вказують на те, що батькам притаманний авторитаризм. Вони вимагають від дитини безперечного послуху та дисципліни, намагаються у всьому нав'язати свою волю, не можуть зрозуміти позицію дитини, її точку зору. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батьки уважно слідкують за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

Маленький невдаха – особливості сприйняття та розуміння дитини батьками. Низькі бали вказують на те, що батьки прагнуть до інфантилізації дитини, приписують їй особисту та соціальну неспроможність, бачать її меншою за віком, ніж вона є насправді. Її почуття,

прагнення, зацікавлення, думки здаються дитячими, несерйозними. Дитина уявляється непристосованою, невмілою, відкритою до поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, незадоволені її неуспішністю, розчаровані невмілістю. Через це батьки намагаються оберігати дитину від життєвих труднощів і суворо контролюють її дії.

Значення оцінки за шкалами методики Варга–Століна:

- (0–2) – проблема;
- (3–5) – значне відхилення від норми;
- (6–8) – незначне відхилення від норми;
- (9–10) – норма.

Оцінка у програмі «Універсал»:

- (9–10) – норма (жовтий колір);
- (6–8) – незначне відхилення від норми (білий колір);
- (3–5) – значне відхилення від норми (зелений колір);
- (0–2) – проблема (червоний колір).

Варто пам'ятати, що батькам необхідно подавати інформацію у цікавій формі, а не просто у вигляді теоретичного роз'яснення результатів діагностики. Це можна забезпечити, використовуючи на виховному заході елементи тренінгових занять. Так, наприклад, виховний захід «Батьківська проблемна студія “Чи знаєте Ви своїх дітей?”», розроблена С. В. Толмачовою для батьків учнів 5–7 класів (*додаток 1*). Однією із задач виховної роботи, що проводиться класним керівником, є зниження рівня авторитарного виховання батьками учнів класного колективу. Сценарій виховного заходу з елементами тренінгової роботи дивитися у додатках (*додаток 1*).

Важливо наголосити, що з одного боку в ДПК «Універсал» відбувається діагностика батьків, а з іншого боку передбачено діагностичний інструментарій для учнів по ціннісним пріоритетам за шкалою «Я і рідна домівка» за методикою «Ціннісні пріоритети» С. П. Тищенко, модифікація В. О. Киричука [5; 7, 186]. Ціннісні пріоритети особистості – це механізм духовного надбання власного «Я» учня, що відображає внутрішній світ. Шкала «Я і рідна домівка» ґрунтується на ототожненні учнем себе з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними, відчутті приналежності до певної групи чи місця, відчутті власної значущості та безпеки на певній території. У результаті діагностики виявляються проблеми учнів класу та потенційні можливості кожного учня, групи та класу загалом, які класний керівник, учитель-предметник використовує для планування виховної роботи з учнями та з їхніми батьками.

Основною формою взаємодії батьків та педагогів у школі є батьківські збори. Їх можна розподілити на декілька видів – організаційні, тематичні та підсумкові.

Розробка стратегії проведення батьківських зборів організаційного характеру має на меті складання та утвердження планів роботи, вибір представників батьківського комітету, розподіл громадських обов'язків, обговорення заходів.

Тематичні батьківські збори часто присвячуються обговоренню найбільш актуальних питань виховання та розвитку школярів.

Розробка підсумкових батьківських зборів проводиться з метою відтворення навчально-виховного процесу. Увага батьків звертається на позитивні та негативні моменти життя класу.

У процесі розробки стратегії проведення батьківських зборів варто враховувати декілька правил, для того щоб батьки почували себе комфортно. По-перше, збори мають на меті надавати корисну та цікаву інформацію, а тому не варто постійно нагадувати про помилки та невдачі учнів. По-друге, збори повинні носити не лише теоретичний, а й практичний характер. По-третє, не потрібно обговорювати особисті проблеми школярів.

У результаті співпраці батьків і вчителів спостерігається взаєморозуміння у відносинах «сім'я – школа». Окрім батьківських зборів, існує інше поняття зустрічей батьків із викладачами. Йдеться про педагогічні читання для батьків, метою яких є, наприклад, донесення інформації про деякі аспекти виховання, гуманні взаємини у родині. Такі заходи організовують працівники освітньої сфери.

Педагогічні читання для батьків є добровільними і корисними для відвідування заходами. Такі зустрічі вважаються масовою формою творчої діяльності колективу школи для поширення освітнього досвіду та розкриття актуальних питань педагогіки.

Педагогічні читання для батьків, як і інші зустрічі, мають певну структуру. Так, існують правила побудови доповідей, які будуть представлені на читанні. Далі можливе активне обговорення тієї чи іншої теми, відповіді на запитання, що виникають у процесі проведення заходу.

Зазвичай педагогічні читання для батьків є корисними для тих, хто не байдуже ставиться до розвитку дитини, воліє знати про деякі наукові підходи в цьому питанні, а також кваліфіковані думки професіоналів щодо виховання дітей.

Для підтримання постійного зв'язку з батьками адміністрація навчального закладу час від часу організовує зустрічі, на яких обговорюються поточні питання, а також ті що входять в план роботи з батьками в школі. Останній складається на початку кожного року та містить різні види заходів: збори, педагогічні конференції, педагогічні консультації, відвідування на дому (з певних причин).

Згідно з планом роботи з батьками у школі їх заздалегідь повідомляють про проведення зустрічей (якщо планінг складений на довгий період, то можливо на перших зборах забезпечити всіх присутніх запрошеннями на всі інші, які відбуватимуться упродовж навчального року). Йдеться про загальний план роботи з батьками у школі.

Кожний класний керівник може скласти план роботи з батьками у школі індивідуально і включати в нього, наприклад, такі теми для обговорення, як збори наприкінці кожного семестру з приводу залучення батьків до організації позашкільного заходу, успішність учнів класу тощо. Але з будь-яких причин може виникнути необхідність у незапланованій зустрічі, тому батьки і класний керівник повинні бути постійно готовими до цього.

Найпоширеніші форми роботи класного керівника з батьками, можна поділити на індивідуальні та колективні. Але провідна роль належить індивідуальним формам роботи: відвідуванню сім'ї учня, пропаганді сімейного виховання, педагогічним консультаціям, виконанню батьками педагогічних доручень. Вони вважаються найбільш ефективними.

Відвідування сім'ї учня допомагає з'ясувати умови життя школяра, загальну та педагогічну культуру родини, ознайомитися з досвідом виховання, дати поради і домовитися про єдині вимоги до учня. При цьому важливо дотримуватися таких умов:

1) відвідування сім'ї повинно здійснюватись за запрошенням, адже не завжди батьки готові до зустрічі з учителем; раптова його поява може збентежити батьків, зайнятих тими чи іншими справами; у них у той час можуть бути родичі, гості; врешті, він може й не застати батьків вдома;

2) підготовка до відвідування, яка полягає у визначенні найцікавішого, найкращого у своїх вихованнях, що варто осмислити і оцінити так, щоб психологічно тонко і педагогічно правильно висловити свою думку.

Наступною формою встановлення контактів із сім'єю, батьками є пропаганда сімейного виховання. З цією метою класний керівник може використати матеріали з журналів «Сім'я», «Світ сім'ї», «Журнал для батьків», «Обдарована дитина» та іншу літературу з сімейно-шкільного виховання.

Ефективному встановленню контактів сприяє спілкування батьків і класного керівника у процесі виконання батьками педагогічних доручень. Це може бути сприяння:

- у проведенні екскурсій, організації зустрічей з цікавими людьми;

- щодо керівництва гуртком за інтересами, дитячим клубом, об'єднанням, місцем проживання, спортивною секцією;
- у створенні класної бібліотеки;
- щодо участі у розвитку і зміцненні матеріальної бази школи;
- у вирішенні господарських завдань тощо.

До форм індивідуальної роботи належать педагогічні консультації, в основі яких лежать відповіді на запитання батьків. Психолого-педагогічними основами консультації є прихильне ставлення учителів до ініціативи батьків; вияв готовності до надання допомоги сім'ї; конкретні рекомендації і поради з питань, з якими батьки звернулись до педагога.

Не менш важливими є колективні форми роботи з батьками. До них належать наступні.

1. *Батьківська школа*, що створюється для переконання всіх батьків у необхідності вивчення основ гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва, діяльнісного підходу. Результатом повинно стати стимулювання намагання поповнювати свої знання, оволодіння практичними навичками виховання дітей у сім'ї.

2. *Педагогічний лекторій*, метою якого є акцентування уваги батьків на актуальних проблемах виховання. Ця форма забезпечує оволодіння батьками систематичними знаннями основ теорії виховання.

3. *Університет педагогічних знань*, який передбачає більш складні, порівняно з попередніми, форми роботи з оволодіння теорією виховання. Навчання передбачає лекційний курс, а також семінарські заняття.

4. *Підсумкові річні науково-практичні конференції батьків з проблем виховання*, на яких наприкінці року підводяться підсумки з визначеної найбільш актуальної проблеми з питань сімейного виховання, що теоретично та практично вивчалася в школі та сім'ї упродовж року.

5. *День відкритих дверей (батьківський день)* проводиться, як правило, перед початком чверті, семестру з метою привернути увагу батьків до роботи всієї школи, до питань виховання. До цього дня для батьків готується концерт з попередніми виступами шкільного активу, проводиться зустріч у класах, організовуються виставки кращих малюнків, учнівських виробів тощо, проводяться спортивні змагання на приз батьківського комітету, переглядаються художні фільми на теми виховання тощо.

Згідно з практичним досвідом, перші три види колективної форми роботи класного керівника та батьків зустрічаються в наш час рідко.

6. *Класні батьківські збори* – традиційна форма роботи, що проводиться 1–2 рази на чверть. Проте методика проведення зборів потребує удосконалення. Одним із підходів до організації класних зборів є проблемне формулювання теми зборів (наприклад, «Чи можна запізнитись з вихованням доброти?»).

Ефективному проведенню таких зборів може допомогти завчасно складений опитувальник у письмовій формі.

7. *Тренінгові заняття* – одна із нових форм роботи з батьками, метою якої є переусвідомлення тієї чи іншої важливої теми для батьків та їхніх дітей. Тренінг – це форма спеціально організованого навчання з метою самовдосконалення особистості, у ході якого вирішуються такі завдання:

- оволодіння соціально-психологічними знаннями;
- розвиток здатності до самопізнання та пізнання інших людей;
- підвищення рівня уявлень про власну значущість, цінність, формування позитивної «Я-концепції».

Завдання групи соціально-психологічного тренінгу з дітьми – допомогти пізнати себе, а для цього спочатку потрібно навчитися сприймати і розуміти себе.

Самосприйняття особистості здійснюються наступним чином.

1. Сприйняття себе шляхом зіставлення себе з іншими (тобто людина розглядає іншу людину як модель, що є зручною для спостереження й аналізу). Ми дивимося на себе ніби збоку. Групові заняття надають можливість зіставити, порівняти себе з іншими членами групи.

2. Сприйняття себе шляхом сприйняття себе іншими (тобто людина використовує інформацію, що передають їй інші люди). Це так званий механізм зворотного зв'язку, який дає змогу учасникам дізнатися про те, що думають інші про них: про манеру їхньої поведінки, почуття, які переживають люди, коли мають контакт із конкретною людиною.

3. Сприйняття себе шляхом отримання результатів власної діяльності (тобто людина сама оцінює те, що зробила). Це механізм самооцінки, який може допомагати чи заважати розвитку особистості. У тренінговій групі здійснюється постійне визначення рівня самооцінки кожного учасника і її необхідна корекція.

4. Сприйняття себе шляхом спостереження власних внутрішніх станів (тобто людина осмислює, аналізує, обговорює з іншими свої переживання, емоції, відчуття, думки). Однією з принципових відмінностей тренінгу від інших форм роботи є можливість проникнення у своє «Я», отримання досвіду розуміння свого внутрішнього світу.

5. Сприйняття себе шляхом сприйняття власного зовнішнього вигляду, тобто людина приймає своє тіло, своє фізичне «Я». Під час тренінгу учасники вчаться приймати свій зовнішній вигляд таким, яким він є, і, прийнявши його, розвивати себе та свої можливості.

Результативність соціально-психологічного тренінгу залежить від дотримання у групі загальноприйнятих принципів: добровільності спілкування, самодіагностики, позитивного характеру зворотного зв'язку, неконкурентного характеру взаємин, мінімізації лабілізації (засобу пізнання власної недосконалості) і її опосередкованості, дистанціювання й ідентифікації, включеності, гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер.

Результативність тренінгу забезпечує особистість того, хто його проводить. Розвивальний і оздоровчий ефект виникає в групі тоді, коли створюється атмосфера емпатії, відвертості, саморозкриття, особливих теплих взаємин між членами групи.

Наведемо приклад «Тренінгу для першокласників» (авт. Л. В. Полякова) з метою підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків з питання адаптації першокласника до навчання у школі; формування мотивації на перетворення взаємовідносин між дітьми та батьками.

Тренінгові заняття з цієї теми передбачають вирішення таких задач:

- зниження рівня тривожності та хвилювання у стосунках між батьками;
- виключення негативних емоцій;
- забезпечення активної участі та взаємодії батьків між собою через групову роботу;
- формування вміння спілкуватися з дітьми, будувати правильні взаємини, вчитися оцінювати дітей за їхніми можливостями;
- ознайомлення дорослих з методами підтримки дитини в найважливіші моменти її життя.

Розробка даного тренінгу знаходиться в додатках (додаток 2), які містять повний варіант для використання у практичній діяльності.

Говорячи про роботу з батьками, варто наголосити на значенні батьківського комітету, який є в усіх школах країни. **Батьківський комітет** – представницький орган батьківської громадськості. Це особлива, оперативна група батьків класу, яка є сполучною ланкою між родиною, школою, громадськістю та учнями класу. Обов'язки між членами комітету розподіляються залежно від їх схильностей і бажання. Члени батьківського комітету не лише беруть активну участь у підготовці та проведенні свят, екскурсій та інших заходів, будучи

основними помічниками вчителя, але й надають допомогу в роботі з важкими сім'ями, формуванні у батьків відповідальності за виховання своїх дітей. Також батьківські комітети докладають значних зусиль для поліпшення матеріальної бази навчального процесу. Це є позитивною діяльністю, але, на наш погляд, недостатньою. Членам батьківського комітету варто знати і про труднощі виховання дітей в деяких сім'ях, допомагати вчителю тактовно та вчасно втрутитися, допомогти залучити дитину до класного колективу [10].

Батьківські комітети в школі потрібні для допомоги вчителю в організації роботи в класі. Зазвичай, у батьківські комітети в школі обирають батьків, які мають вільний час, адже робота з дітьми вимагає неабиякої уваги від дорослих, або бажаючих активістів, яким важливо бути ближче до власної дитини і в школі.

Так, представники від комітетів відповідають за проведення традиційних свят: Першого дзвоника, Дня учителя, Дня школи, Дня матері, зустрічі з випускниками школи, 6 грудня, 8 березня, проведення свята «День іменинника», Дня перемоги та Дня останнього дзвоника. Також батьківські комітети в школі організовують проведення позакласних годин: відвідування музеїв, виставкових центрів, театрів, екскурсій. Тобто якщо планується черговий захід поза межами школи, то представники комітету (в кількості декількох чоловік) обов'язково мають супроводжувати дітей: стежити за дотриманням правил поведінки та концентрацією уваги, спостерігати за учнями у цілому.

Батьки, які належать до комітетів, мають бути активними на зборах, вносити власні пропозиції щодо покращення навчального процесу, пропонувати рекомендації. Наприклад, пропозиції щодо оздоблення класного кабінету: замовити стенди, прикрасити кабінети державною символікою, портретами видатних українців чи картинами. Необхідно пам'ятати про озеленення кабінету, поповнювати клас квітами, а дітям наголошувати на тому, що за рослинами потрібно доглядати. Можна також створити куточок для батьків, де необхідно розмістити поради батькам, які хочуть допомогти своїм дітям зростати обдарованими (*додаток 3*).

Батьківська рада чи батьківський комітет школи складається з голів батьківських комітетів усього навчального закладу. Обирається голова комітету від молодшої школи, середньої та старшої шкіл на чолі з головою батьківського комітету школи. Вони обговорюють загальні проблемні питання і висувають пропозиції адміністрації школи. Планують спільну взаємодію зі школою. На початку навчального року складають план роботи (*додаток 4*).

У ранній шкільний період батьки і сімейна атмосфера є найбільш важливими факторами у розвитку дітей. Деяким батькам можуть знадобитися відповідна підготовка та схвалення педагога в їх прагненні допомогти дітям. У свою чергу, педагоги повинні усвідомити, що їхня робота в класі не принесе бажаних результатів без активної участі батьків.

Партнерство сім'ї та школи повинно працювати в інтересах дитини, розділяючи відповідальність за її освіту та розвиток.

Характер людини формується у дитинстві. Тому виховання дітей є пріоритетним питанням кожної родини. Результати досліджень засвідчують, що сучасні батьки все більше потребують порад спеціалістів стосовно виховного процесу в рамках бесіди з батьками у школі.

Існує думка, що поняття бесіди з батьками в школі стосується виключно представників неблагополучних сімей та родин, які знаходяться у зоні ризику. Насправді потреба у рекомендаціях спеціалістів виникає й у нормальних родин з міцними внутрішніми зв'язками.

Бесіди з батьками в школі можуть проводитися, якщо в поведінці дитини помічена імпульсивність, агресивність, брехливість, надмірна сором'язливість тощо. Для діагностики цих показників у ДПК «Універсал» передбачено методику діагностики вад особистісного розвитку – ДВОР» [6, 180–182]. Багато батьків бажають навчитися краще виховувати своїх дітей, для цього їм необхідні спеціальні методики, суть яких потрібно донести на зрозумілому для них рівні, що досягається завдяки проведенню психологічної діагностики, яка використовується у навчальному закладі. Тому варто запросити шкільного психолога на батьківські збори, щоб він пояснив особливості психологічного розвитку кожної дитини на доступному для батьків рівні. У результаті такої зустрічі батьки отримують цінну інформацію та поради щодо взаємодії зі своєю дитиною, що покращує стосунки у сім'ї.

Бесіди з батьками у школі не мають на меті давати об'єми нової інформації для неодмінного її вивчення напам'ять. Необхідне бажання до переосмислення процесу виховання, що дозволить краще розуміти свою дитину та дати їй ще більшу можливість для особистого розвитку.

Взаємодія з батьками потребує кропіткої роботи.

План роботи з батьками у школі передбачає певний цикл дій, спрямованих на формування батьківського колективу та поглиблення вивчення умов, у яких відбувається виховання дітей класу. Яким саме чином варто працювати з батьками? Для того, щоб позакласний захід або батьківські збори відповідали бажаному результату, необхідно створити план роботи з батьками у школі. Він допоможе не лише у

створенні сценарію розвитку подій на зустрічі, а й сприятиме дотриманню чіткості та послідовності організаційних моментів.

При цьому план роботи з батьками у школі може містити як виокремлення за темами, так і додаткові завдання. Під час батьківських зборів можна провести анкетування або усне опитування, з'ясувавши, чого саме очікують батьки, для того, щоб зрозуміти, які саме методи роботи з батьками варто застосовувати у класі. Учителі здебільшого віддають перевагу особистому знайомству та бесіді на загальні теми, проте згодом можна знайти спільні теми і бути «на одній хвилі». Одним з найважливіших правил спілкування з батьками школярів є толерантне ставлення до кожного учня, тим паче за його відсутності. Не варто при всіх батьках говорити про учня, як про найгіршого чи нерозумного, невихованого. Якщо необхідно донести батькам інформацію про незадовільну поведінку чи успішність школяра, варто попросити їх залишитись для особистої бесіди. У батьківському колективі необхідно наголошувати на позитивних моментах. Такі зустрічі допомагають не лише налагодити контакт з батьками школярів, але й покращити ситуацію у сімейних відносинах та, можливо, посприяти зміні ставлення до навчання дітей.

Алгоритм спільної діяльності класного керівника і його вихованців з підготовки та проведення особистісно орієнтованої виховної години при активному залученні батьків. Його можна представити у вигляді технологічного ланцюжка послідовного виконання нижче наведених дій:

- 1) складання педагогом разом з учнями та їхніми батьками тематики виховних годин на новий навчальний рік;
- 2) уточнення теми особистісно орієнтованої виховної години та генерування ідей щодо її підготовки і проведення;
- 3) вибір мети, змісту, форми, дати та місця проведення виховної години, формування співтовариства його організаторів;
- 4) індивідуальна та групова діяльність з підготовки виховної години;
- 5) складання учителем разом з іншими організаторами сценарного плану виховної години;
- 6) проведення виховної години;
- 7) аналіз та оцінка результативності виховної години і діяльності з її підготовки та проведення.

Реалізація цього алгоритму в роботі класного керівника передбачає використання певної сукупності педагогічних прийомів і методів.

Прийом – означає сукупність окремих дій у структурі методу, частіше більш специфічний (менш загальний), який може зустрічатися у процесі застосування різних методів.

Важливо знати, що методи і прийоми тісно пов'язані між собою, вони також можуть замінювати один одного в конкретних психолого-педагогічних ситуаціях.

Методи виховання варто відрізняти від засобів, з якими вони також перебувають у тісному зв'язку і застосовуються в єдності.

До засобів виховання відносяться, з одного боку, різні види діяльності (навчально-пізнавальна, громадсько-корисна, соціально-комунікативна тощо), а з другого – сукупність предметів матеріальної та духовної культури, що використовуються в педагогічній роботі (наочні посібники, науково-популярна література, кінофільми, спектаклі тощо).

Якщо метод виховання реалізується лише через діяльність вихователя і вихованців, то засіб може діяти і поза ними. Методи навмисно створюють з метою виховання, у той час, як засоби існують незалежно від виховних систем.

У психолого-педагогічній літературі існує велика кількість визначень поняття виховної години. На нашу думку, є необхідність навести декілька визначень різних авторів цього поняття. Це дасть нам змогу виявити характерні риси особистісно орієнтованої виховної години, особливості її підготовки й проведення.

1. «Виховна година є формою прямого спілкування вихователя з вихованцями свого класу» (В. П. Созомов).

2. «Година класного керівника – це форма виховної роботи, за якої учні під керівництвом класного керівника долучаються до спеціально організованої діяльності, що сприяє формуванню в них системи світогляду і ставлення до нього» (Л. В. Байбородова).

3. «Виховна година – це час для спілкування класного керівника зі своїм колективом, коли він використовує різноманітні прийоми, засоби й способи організації взаємодії» (О. В. Титова).

4. «Виховна година. У нашому розумінні це не якась певна форма роботи, а година класного керівника, та сама «клітинка» виховного процесу, що надає змогу шкільному педагогові знайти час для спілкування з вихованцями, відкрито проголосити й висвітлити заплановане ставлення до певних цінностей, зробити виховний вплив систематичним і регулярним, а сам процес виховання – не хаотичним і випадковим, а керованим і цілеспрямованим» (Л. І. Маленкова).

5. «Виховна година – це одна з найпоширеніших форм організації фронтальної виховної роботи» (М. І. Бодирев).

6. «Виховну годину можна назвати спеціально організованою ціннісно-орієнтованою діяльністю, що сприяє формуванню у школярів системи ставлення до навколишнього світу» (Н. Є. Щуркова).

До цього переліку визначень виховної години можна додати ще й узагальнений варіант від педагогів-практиків, які розуміють під виховною годиною *спеціально виділений класному керівникові певний проміжок часу для проведення виховної роботи з учнями свого класу*.

Основаючись на теоретичному аналізі визначень виховної години було виділено наступні її характерні риси:

- по-перше, ця форма виховної діяльності вважається позаурочною, і на протиставлення уроку вона не повинна бути академічною;
- по-друге, це форма організації фронтальної (масової) виховної роботи з дітьми, але класному керівнику варто використовувати у своїй практиці групову та індивідуальну форми роботи;
- по-третє, виховна година за своїм складом та структурою є гнучкою і класний керівник має величезний вплив та контроль;
- по-четверте, пріоритетну роль під час взаємодії вихованців і класного керівника на виховних годинах належить останньому.

З практичного досвіду компетентних класних керівників випливає великий педагогічний потенціал цієї форми виховної роботи. У процесі діяльності з підготовки й правильної організації та проведення виховних годин можливо вирішити такі педагогічні завдання:

- 1) збагачення свідомості учнів знаннями про природу, суспільство, техніку, людину;
- 2) засвоєння дітьми нових умінь та навичок пізнавальної й практичної діяльності;
- 3) формування емоційно-чуттєвої сфери й ціннісних орієнтацій особистості учня;
- 4) виявлення творчих здібностей учня, сприяння становленню його індивідуальності;
- 5) формування згуртованості класного колективу як найкращого середовища для розвитку й життєдіяльності учнів.

Зрозуміло, що вирішення всіх згаданих завдань помилково пов'язують з окремою виховною годиною, навіть якщо вона проведена на високому рівні. Класний керівник повинен добре продумати теми виховних годин й організувати їх у систему.

Таку систему **виховної роботи** можна повністю забезпечити через використання комп'ютерного комплексу «Універсал», що створений на засадах принципу проектування розвитку обдарованості учня на основі комплексної діагностики класного колективу, батьків, учителів та відстежити їх взаємодію у навчально-виховному процесі.

У технології «Конструювання виховних задач особистісного розвитку» класний керівник на семестр планує виховні задачі, які буде вирішувати у своєму класі. У результаті, можна передбачити стратегію розвитку особистості кожного учня.

Отже, з усього вищесказаного можна зробити висновок про те, що батьки виконують важливу роль у вихованні своїх дітей, адже вони є першими вчителями і найкращими знавцями своєї дитини. Як підтверджує практика роботи успішних навчальних закладів [11], співпраця сім'ї та школи призводить до особистісного й академічного зростання дитини. Почуття власної вагомості у дітей зростає, коли вони бачать, що їхні батьки беруть участь у шкільних заходах, співпрацюючи з учителем. Коли навчальна програма розглядає батьків як активних партнерів учителя у процесі дитячої освіти, діти мають більше мотивації до демонстрування хороших результатів у школі. Усі діти виграють від добрих, дружніх стосунків між сім'єю та школою.

Запитання для обговорення

1. Дайте визначення поняття «педагогічна взаємодія».
2. Які основні завдання ставить школа у взаємодії з батьками?
3. Назвіть основні форми взаємодії педагогів з батьками.
4. Дайте характеристику принципів гуманістичної педагогіки.
5. Які діагностичні методики застосовуються у ДПК «Універсал» для діагностики батьків, учнів?
6. Які основні форми роботи з батьками існують у школі?
7. Дайте декілька визначень виховної години. Яке з них Ви використовуєте у своїй практиці?
8. Які, на Вашу думку, пріоритетні форми роботи з батьками у сучасній школі?
9. Чи використовуєте Ви елементи тренінгових занять на виховних годинах, наведіть приклади. Чим вони відрізняються від традиційної виховної години?

Література

1. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навч.-метод. посібн. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
2. Ковальчук З. Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками: Монографія / З. Я. Ковальчук. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. – 160 с.

3. *Ковальчук Л. О.* Основи педагогічної майстерності: Навч. посібн. / Л. О. Ковальчук. – Львів: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – 608 с.
4. Конспект лекцій. Соціальна психологія особистості і спілкування. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrknight.org.ua/ukrknight&text/763/39/>
5. *Немов Р. С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
6. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал 3»: Навч.-метод. посібн. / В. О. Киричук. – К.: Інфосистем, 2011. – 5-е вид., допов. – 218 с. – Бібліогр.: 215 с.
7. Тест родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин; Ред. А. А. Карелин // Психологические тесты. – М., 2001. – Т. 2. – С.144–152.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://readbookz.com/books/172.html>
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://collegeparent.name/>
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://collegeparent.name/>
11. [Електронний ресурс]. – Ворон М., Найда Ю. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/out_edu/1717/

1.3. Розвиток соціальної компетентності учнів засобами психолого-педагогічного проектування

Прашко Олена Володимирівна, науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України

Теоретичні аспекти вивчення проблеми розвитку в учнях соціальної компетентності

Серед основних положень доповіді Комісії з освіти «Learning: The Treasure Within», («Освіта: приховані скарби») під головуванням Ж. Делора є прогноз щодо подальшого розвитку освіти в ХХІ ст.: «У столітті, що настає, будуть переважати глобальні процеси, які будуть породжувати стійки протиріччя, які потрібно буде долати – протиріччя між глобальним та локальним, всезагальним та індивідуальним, традиціями та сучасністю, перспективними та найближчими задачами, конкуренцією та рівністю можливостей, необмеженим розповсюдженням (поширенням знань) та обмеженими можливостями людини засвоювати їх, а також між духовним та матеріальним. При усьому різноманітті культур та соціальних систем залишається загальною для усіх проблема відтворення демократичного ідеалу, здібного генерувати та підтримувати почуття солідарності усіх людей» [7]. Науковець наголошує, що освіта є одним із основних засобів утвердження найбільш глибокої та гармонічної форми розвитку людства, яка дозволить боротися з убогістю, відчуженням, безграмотністю, пригніченням війною. У доповіді було сформульовано ключові компетентності, на яких базується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити.

Політика у сфері освіти в документі комісії розглядається як постійний процес збагачення знань, умінь, як процес творення особистості та відносин між окремими людьми, групами і народами.

Положення доповіді орієнтують країни, учасників Болонського процесу, на змістовні зміни в філософії освіти, основним стрижнем якої є гіпотеза, що знаннева парадигма більш впевнено буде витіснятися парадигмою компетентнісного підходу.

Упродовж багатьох років еволюції людство мало можливість упевнитися, що політика накопичення знань не може змінити світ на краще: у зв'язку із виснаженням природних ресурсів погіршується екологія й клімат Землі, продовжуються глобальні та локальні військові конфлікти, час від часу посилюються релігійні та

етнічні непорозуміння. Загроза винищення людства з екологічних та військових причин є актуальною, не зважаючи на те, що кількість освіченого населення планети продовжує неухильно зростати. Постає питання про зміну вектору в освіті, а саме: спрямовувати зміст освіти на розвиток ключових компетентностей особистості, формувати нові універсальні якості та поведінкові моделі особистості у підростаючого покоління. На наше переконання, лише людина з широкими поглядами на світ, освічена, соціально компетентна особистість спроможна упоратися з окресленим колом завдань.

Компетентнісний підхід став предметом вивчення багатьох дослідників, а саме: українських (Н. Бібік, О. Сухомлинської, І. Бега, Я. Ващенко, О. Локшиної, Л. Паращенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачовій, І. Єрмакова, С. Сисоєвої, Л. Хоружої та ін.), російських (М. Хомського, Н. Кузьміної, В. Болотова, Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Хуторського, А. Маркової та ін.), зарубіжних (Д. Хаймса, Дж. Равена, Р. Уайта, Б. Рея та ін.), у працях яких розкрито сутність поняття компетентнісного підходу в освіті, висвітлено шляхи та умови формування компетентностей учнів.

Питання практичної реалізації компетентнісного підходу розглядали в наукових працях І. Агапов, В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимня, Е. Зеєр, М. Катунова, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

Дж. Равену належить перше розгорнуте роз'яснення поняття компетентності, яка складається «з великого числа компонентів, багато із яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться скоріш за все до когнітивної сфери, а інші – до емоційної... ці компоненти можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки» [25].

І. Д. Бех говорить про концептуальне оформлення поняття «компетентність» як досвід суб'єкта у певній життєвій сфері, розкриває психологічну структуру цього феномену, методичні основи формування компетентностей.

У контексті аналізу провідних положень компетентнісного підходу І. Д. Бех обґрунтовує доцільність звернення до ключових ідей діяльнісного та особистісно орієнтованих підходів. Сутність та значення компетентнісного підходу він вбачає у забезпеченні перетворення (трансформації) учня з суб'єкта учіння на суб'єкт розвиненої суспільної практики [2].

Компетентнісний підхід відкриває можливості для розвитку особистості.

З точки зору І. Г. Єрмакова, компетентнісний підхід – це підхід до знань як інструменту розв’язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини; це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції із простору соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування [9].

Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних учених підтвердив, що існує протиріччя між актуальністю розвитку ключових компетентностей особистості та рівнем вивченості механізмів і умов її розвитку, характеристик. У зв’язку з цим у науковій літературі визначення компетентностей носить багатозначний характер.

За висновками Дж. Равена, А. Г. Асмолова, Л. А. Петровської, Д. А. Леонтьєва, найбільш вивченою є комунікативна компетентність, дослідження якої лежить у площині проблематики взаємостосунків, спілкування, конфліктів тощо. Менш вивченою є компетентність соціальна.

Т. М. Щербакова підкреслює, що у сучасній науці не описано взаємозв’язок та взаємовплив різних ключових компетентностей, не повно представлені їх змістовні компоненти. Відкритим залишається питання міри та критеріїв оцінки компетентностей. Протиріччя різного рівня учений відмічає у підходах до рішення проблеми моделювання компетентностей [34].

Термін «ключові компетенції» уперше з’явився в проекті Ради Європи «Середнє навчання в Європі» у 1992 році. На симпозіумі «Ключові компетенції для Європи» Ради Європи (1996 р., Берн) було виділено п’ять ключових компетенцій сучасних випускників:

- 1) політичні і соціальні компетенції (здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному ухваленні рішення, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом);
- 2) компетенції, пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві (прийняття розходжень у думках та поглядах, повага інших, здатність взаємодіяти з людьми інших культур, мов, релігій);
- 3) компетенції, що відносяться до володіння усним і письмовим спілкуванням більш ніж на одній мові;
- 4) компетенції, пов’язані з виникненням інформаційного суспільства (оволодіння новими технологіями, розуміння можливостей їхнього застосування, критичне ставлення до інформації, що розповсюджується через засоби масової інформації та рекламу);
- 5) здатність учитися упродовж усього життя як основа безупинного навчання в контексті професійної підготовки.

Низка науковців розрізняють поняття компетентності та компетенції, таким чином, визначаючи компетентність як результат навчання (навченість), компетенцію як компетентність у дії.

Поняття компетенції сформувалося в умовах становлення нового підходу до людських ресурсів на Заході, що дозволив зафіксувати потребу в адаптації людини до інтенсивних змін технологій і вимог робочих місць. За такого підходу компетенції характеризуються як загальна здатність, що виявляється і формується в діяльності, що заснована на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині встановити зв'язок між знанням і ситуацією, знайти процедуру (систему дій) для успішного вирішення проблеми. На відміну від знань, умінь, навичок, що допускають дію за зразком, компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань.

В. А. Корольов визначає компетенцію як потенціальну міру інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних та креативних можливостей індивіда, а компетентність – як виявлення цих можливостей через дію: розв'язування проблеми (задачі), креативна діяльність, створення проекту, обстоювання точки зору тощо). За компетентнісного підходу легко спрогнозувати цілісний цикл – планування, виконання, перевірка, дія [17].

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу у в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «Рівний – рівному» українські педагоги визначили наступні ключові компетентності:

- 1) навчальна;
- 2) громадянська;
- 3) загальнокультурна;
- 4) з інформаційних та комунікативних технологій;
- 5) соціальна;
- 6) підприємницька;
- 7) здоров'язберігаюча [24].

Проблема розвитку ключових компетентностей особистості є актуальною, про що свідчить широкий інтерес до цієї теми вітчизняних і зарубіжних учених. Зважаючи на процеси глобалізації в умовах входження України в європейський освітній простір, Україна постала перед потребою у більш кардинальних змінах в освітній політиці.

На думку учених, компетентнісний підхід у педагогіці відкриває широкі можливості для розвитку життєво важливих компетентностей, що дозволять учням після закінчення навчання в школі успішно адаптуватися в соціумі, уміти успішно взаємодіяти з іншими людьми,

вчитися та розвиватися впродовж життя та впливати в майбутньому на розвиток суспільства.

Зеєр Е. виділяє наступні ключові (базові) компетентності випускника:

- прийняття активної життєвої та професійної позиції;
- відповідальність за власний добробут, здатність до самоорганізації;
- орієнтація на соціальне і професійне самовизначення та самореалізацію;
- освоєння основних соціальних навичок, практичних умінь в області економіки і соціальних відносин;
- здатність входити у глобалізований світ, у відкрите інформаційне співтовариство (інформатика, іноземні мови, міжкультурне взаєморозуміння);
- толерантність (терпимість до чужої думки), уміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси;
- досягнення сучасного загальнокультурного рівня;
- правова культура (знання основних правових норм, уміння використовувати можливості правової системи держави).

За І. Зимньою, компетентності ціннісно-сміслової орієнтації у світі (цінності буття, культури, науки тощо) складаються із компетентностей, що відносяться до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери – це компетентності соціальної взаємодії з суспільством, колективом і партнерами, толерантність, соціальна мобільність та компетентності у спілкуванні (крос-культурне спілкування, ділова переписка, усне мовлення, письмова комунікація та ін.) [12].

Європейські педагоги-практики покладають в основу концепції компетентності ідею виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи усі знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Таким чином, компетентність містить:

- широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання (Г. Халаш, Угорщина);
- загальні здібності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що особистість розвинула шляхом освіти та практики (Дж. Куллахан, Ірландія) [26].

Варто зазначити, що формування компетентності в освітньому процесі висуває на перше місце не інформованість учня, а уміння розв'язувати проблеми в різних сферах.

Визначення соціальної компетентності у науковій літературі

Класики педагогіки С. Макаренко, О. Полуніна, А. Онкович, С. Козак, С. Демченко, М. Елькін, Н. Завіниченко вивчали питання соціальної компетентності, проте розглядали її як складову професійної й комунікативної компетентностей.

С. Архипова, І. Єрмаков, Л. Лепіхова, Л. Сохань вивчали ключові компетенції з точки зору розвитку соціально-психологічної та життєвої компетентностей особистості.

В. Радул, О. Михайлов вивчали проблему соціальної зрілості індивідуума.

Структуру та зміст соціальної компетентності школярів вивчали М. Гончарова-Горянська, І. Бех, І. Єрмаков, О. Кононко, О. Ващенко, І. Рябуха.

У роботах М. Гончарової-Горянської аналізується погляди зарубіжних дослідників на структуру та зміст соціальної компетентності.

Феномен соціальної компетентності є предметом вивчення науковців у різних країнах світу. Бельгійські експерти визначають такі соціальні компетентності: активна участь у житті суспільства, комунікативні, вміння, уміння співпрацювати. Німецькі учені визначають наступні соціальні компетентності: соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, робота в команді тощо [22].

Німецькі психологи У. Пфінгстен та Р. Хинтч відносять до соціальної компетентності уміння особистості володіти когнітивними, емоційними, моторними способами поведінки, які у визначених ситуаціях призводять до довготривалого сприятливого співвідношенню позитивних та негативних наслідків [23].

Самоактуалізація та відповідність особистості соціальним очікуванням є значущими критеріями для визначення рівня соціальної компетентності з точки зору європейських дослідників. Відповідно до цього, соціально компетентна особистість відповідає наступним критеріям:

- адекватність і придатність до дії;
- здатність до ефективної поведінки;
- здатність до адаптації, співпраці та контролю ситуації;
- сукупність базових особистісних характеристик, що детермінують ефективність дій на роботі та в інших ситуаціях [27].

Проблема розвитку соціальної компетентності учнів має значну теоретичну базу, що бере свої витoki ще з педагогічних ідей Я. Коменського, який наголошував: «Мета виховання – робити людину людиною». Основна думка ученого полягала у тому, що саме через систему шкільного виховання необхідно розкривати її найкращі риси,

сприяти успішній соціалізації. Виключне значення для реалізації цього завдання має виховне середовище, зокрема учнівський колектив, у якому кожна дитина повинна відчувати свою неповторність й індивідуальність.

В. О. Сухомлинський розглядав вплив колективу на особистості як серйозну освітню проблему. Складні міжособистісні відносини ускладнюються ще більше з духовним розвитком особистості, що виявляє багатогранність та різноманітність відносин [32]. Міжособистісні відносини він характеризував як «доторкання людини до людини». Від характеру «доторкань» залежить, яким буде вплив колективу на особистість: «життя колективу – це тисячі й тисячі найнесподіваніших і найтонших доторкань людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до горя, радості до радості, щастя до сум'яття й безнадії ... Тому так важливо, щоб ці “доторкання” творили красу, а не завдавали людям болю» [31].

Соціальна компетентність сучасними вітчизняними ученими розглядається як метапредметна компетентність, що дозволяє, за твердженнями І. М. Рябухи, адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання, які перебувають на перетині всієї системи соціальних та суто педагогічних відносин суспільства. Науковець наводить приклад різних модифікацій назв соціальної компетентності на основі аналізу наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників: соціально-трудова, соціально-психологічна, соціально-професійна, соціально-комунікативна, громадянська. Соціальна компетентність розглядається науковцем як ключова, метапредметна компетентність [27].

У соціологічному словнику соціальна компетентність визначається як здатність індивіду ефективно долучатися до складних міжособистісних взаємодій, розуміючи та ефективно використовуючи інших людей [30].

О. Кононко визначає її як інтегральну багатогранну характеристику особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі [15].

В. Циба відмічає роль активного засвоєння соціальних відносин на різних етапах у різних видах соціальної взаємодії та соціальних норм. Результатом активних дій є формування якостей особистості, що виступають основою побудови й регулювання міжособистісних соціальних позицій і відносин.

О. Ісаєва визначає соціальну компетентність як якісну характеристику особистості; здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, що надають змогу зрозуміти

основну закономірність соціальної ситуації; вміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; вміння задовольняти бажання, спираючись на норми [36].

О. М. Ващенко під соціальної компетентністю розуміє вміння та навички оцінити свої можливості та рівень підготовки, проектувати власну діяльність, приймати рішення, проявляти самостійність та ініціативу, будувати взаємовідносини з іншими, визначати власне місце у суспільстві та ін. [4].

О. Садівник уточнює, що соціальна компетенція (*social competence*) – це здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття охоплює відкритість до світу, толерантність у взаємовідносинах та відповідальність за оточення, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття етики), вміння сприймати діяльність демократичних інститутів суспільства, історично сформованих державно-конфесійних взаємин у руслі діалогу, консенсусу, паритетності, рівноправності [28].

У Росії склалася наукова школа з вивчення проблеми соціальної компетентності під керівництвом В. М. Масленнікової, дослідження якої набуло міждисциплінарного характеру (Л. Шабатура, С. Бахтєєва, О. Гиндина, Д. Єгоров, Д. Цветков).

Російські дослідники соціальної компетентності визначають її роль як провідної (базової, основної, ключової) компетентності. Вона розглядається як міждисциплінарний предмет та аналізується як складне багатокомпонентне, багатоаспектне явище. Трансформація змісту поняття відбулася від теорії навчання мовам, мовної комунікації (М. Хомський, 1965 р.) до особистісних якостей людини, що затребувані у всіх соціальних сферах (з 90-ті рр. XX століття).

Г. Селевко та С. А. Учурова під поняттям соціальної компетентності розуміють базисну інтегральну характеристику особистості, що відображає її досягнення в розвитку відносин з іншими людьми. Це забезпечує повноцінне оволодіння соціальною реальністю і надає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку, залежно від ситуації і прийнятих в соціумі на даний момент нормами та цінностями [33].

Г. Асмолов та В. Солдатова визначають соціальну компетентність як інтегральну характеристику особистості, підкреслюючи роль особистісних властивостей та мотиваційних чинників діяльності. Результати діяльності соціально компетентної особистості можна побачити або зафіксувати. Відмінні риси такої особистості проявляються в

умінні планувати власну діяльність, контролювати поведінку в різних ситуаціях.

І. Зарубінська розглядає її як «інтегровану характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти зі соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами й індивідуумами, а також брати участь у соціально-значущих проектах і продуктивно виконувати різноманітні соціальні ролі» [11].

Е. Кобилянська вважає соціальні норми «вектором адаптивного процесу». Науковець вважає, що соціально компетентна особистість розуміє сутність відносин «Я – суспільство», уміє обирати правильні соціальні орієнтири та організовувати власну діяльність відповідно до них.

Г. Сивкова вважає ознаками соціально компетентної поведінки наявність упевненої поведінки, за якої навички в сфері відносин з людьми автоматизуються і надають можливість швидко змінювати свою поведінку залежно від ситуації. Схожі погляди висловлює В. Ромек, яка визначає, що соціальна компетентність є результатом особливого стилю впевненої поведінки.

З точки зору В. Куніциної, головні функції соціальної компетентності є в соціальній орієнтації, адаптації, інтеграції загально соціального та особистісного досвіду [19]. Вона визначає соціальну компетентність як систему знань про соціальну дійсність й особистість, як оперативне поняття, що має часові, історичні межі. Соціально компетентна особистість володіє навичками взаємодії у типових ситуаціях, що дозволяють швидко та адекватно адаптуватися, приймати конструктивні рішення з урахуванням кон'юнктури та обставин. Соціально компетентна особистість отримує максимум можливого за обставин, що склались.

А. Бодалєв робить висновки, що соціальна компетентність формується під впливом зовнішніх факторів, до яких належать сімейна ситуація, наявність умов для саморозвитку через оточення. Компетентність розвивається через долання індивідумом життєвих труднощів шляхом здолання перших особистісних проблем та ускладнень. Учений підкреслює, що за такого підходу формування соціальної компетентності мало залежить від природно-фізіологічних якостей. Відповідно, є можливості для корекції низького рівня соціальної компетентності підлітків. Аналіз результатів педагогічних експериментів А. Макаренка щодо виховання важких підлітків у складні історичні періоди, що увійшли в історію класичної педагогіки, підтверджує

теорію А. Бодалева. Викривлені ціннісні орієнтації підлітків, набуті у результаті негативного життєвого досвіду, піддаються корекції за умови створення відповідного виховного середовища.

Складовими соціальної компетентності учений вважає соціальний інтелект та психологічну гнучкість.

Аналіз досліджень американських дослідників соціальної компетентності дозволяє стверджувати про широкий інтерес до зазначеної проблеми. Дослідники (Zins, Bloodworth, Weissberg and Walberg, 2004) [35] зробили висновок, що існує зростаючий обсяг науково обґрунтованих досліджень, які підтверджують сильний вплив ефективної соціальної та емоційної поведінки на успіхи в школі та на життя в цілому.

У останні десятиліття увага науковців акцентується на соціокультурних аспектах соціальної компетентності. Тобто, на деякі аспекти соціальної компетентності впливає культура, а культурні знання є найважливішими у розумінні соціальної компетентності (Kantor, Elgas, & Fernie, 1993; Katz & McClellan, 1997; Rogoff, 2003; Rose-Krasnor, 1997; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Модель соціальної компетентності (у вигляді призми), яку обґрунтував Rose-Krasnor (1997), складається з трьох рівнів: теоретичного, універсального та рівня кваліфікації. Ця модель ілюструє соціокультурний підхід до розвитку соціальної компетентності.

На теоретичному рівні (нижня частина призми) визнається загальне поняття соціальної компетентності, що характеризується ефективною взаємодією, і є загальноприйнятою для усіх. На універсальному рівні соціальна компетентність визнається автором як транзакційна і залежить від контексту. Поведінка, що цінується в одному контексті, не може бути так само оцінена в іншому контексті. Соціально відповідальна поведінка, що є необхідною для виживання в одному контексті, може не збігатися в іншому. Автор робить висновок, що на рівні навичок, поведінки, які потрібні для досягнення соціальних цілей, соціальна компетентність може істотно відрізнятись у різних культурах. Висновки основуються на соціокультурному підході Виготського і Леонтєва. Один із основоположних принципів полягає у тому, що дитина дізнається про важливість культури, беручи участь в культурних заходах за допомогою інструментів суспільства (Bodrova & Leong, 2003, Rogoff, Radziszewska, & Masiello, 1995).

У роботі Є. Холла (1976) уперше представлено ідею високого і низького контексту культури, що стосується соціально культурних відмінностей у людській поведінці, і яка стала предметом широкого обговорення в наукових колах.

Учені досліджували роботу дошкільних учителів з питань соціалізації дітей і цінностей, розвитку дітей, змін у соціальній компетентності, типи поведінкових проблем, з якими стикаються діти з різних країн і расових культурних груп у Сполучених Штатах Америки. Ними було виявлено як універсальні, так і культурні характеристики (Chen et al., 2004; Killen, Ardila-Rey, Barakkatz, & Wang, 2000; Kistner, Metzler, Gatlin, & Risi, 1993; LaFreniere et al., 2002; Mendez, McDermott, & Fantuzzo, 2002; Mporfu, Thomas, & Chan, 2004; Smith, 2001; Tudge et al., 1999).

Хоча процеси, що лежать в основі компетентної поведінки, були подібні в різних культурах, поведінка, що пов'язана з соціальною компетентністю, показала культурні відмінності.

У контексті високої культури соціальна ідентичність та груповий інтерес більш цінуються у дітей із Японії, Китаю, Росії та Бразилії. У контексті низької культури ціннісні інтереси зміщуються до особистісних інтересів окремих особистостей. Автор пов'язує ці відмінності соціальної компетентності з такими країнами, як США, Канада, Австралія та Італія. Проблема шанобливого ставлення до людини підкреслюється в контексті високої культури. Упевненість у собі та лідерство є більш актуальними в країнах з низьким контекстом культури. Окрім того, автор зазначає, що тривожність і замкнута поведінка часто пов'язана з популярністю у однолітків у контексті високої культури. Ізоляція дітей та агресивна поведінка асоціюються з низьким контекстом культур. Прибічники соціокультурного підходу стверджують, що недостатня увага до культурних особливостей характеру соціальної компетентності може мати серйозні наслідки в розвитку дітей (Garcia Coil et al., 1996; Kaiser & Rasminsky, 2003; Klein & Chen, 2001; Rogoff, 2003).

Характерні риси соціально компетентної особистості

Узагальнюючи трактування науковців про зміст соціальної компетентності, можна зробити висновки про характерні ознаки соціально компетентної особистості:

- наявність свідомої та оптимальної для віку соціальної поведінки;
- достатній рівень уміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації на рівноправній основі, продуктивно співпрацювати з партнерами, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу тощо;
- уміння організовувати і брати участь у раціональній соціальній діяльності на користь собі та суспільству;

- сукупність знань, умінь та ціннісних орієнтацій, що зумовлюють доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі, яка проявляється у достатньому рівні конформності; уміння пристосовуватися до життєвих вимог;
- здатність аналізувати та застосовувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства;
- уміння проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів та потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил [9];
- сформованість власних принципів, уміння відстояти особисту думку, протистояти небажаному впливу;
- наявність толерантності та уміння пристосовуватися для можливості ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються [20];
- здатність людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі, уміння адаптуватися в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування;
- здатність володіти силою та волею, що допомагають діяти відповідно до ситуації.

Низка українських науковців вважають соціальну компетентність складовою життєтворчої компетентності. І. Єрмаков зазначає, що сучасна школа робить лише перші кроки на шляху до формування у дітей життєвої, соціальної компетентності та представляє модель соціально компетентної людини, яка здатна:

- приймати рішення стосовно себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість;
- знати, як досягти мети найефективнішим чином;
- правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права;
- розуміти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу до прав і обов'язків інших [19].

Відповідно до наукових досліджень з цієї проблеми І. Зимня визначає складові **компоненти соціальної компетентності**:

- 1) знаннявий – передбачає наявність знань у суб'єкта про зміст соціальної компетентності;
- 2) мотиваційний – характеризує готовність суб'єкта до прояву компетентності;

3) ціннісно-смысловий – характеризує ставлення суб'єкта до змісту соціальної компетентності, емоційно-вольова регуляція процесу реалізації компетентності, ставлення до результатів;

4) поведінковий – передбачає досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях.

Т. М. Смагіна визначає знаннєвий, ціннісний та поведінковий компоненти та окреслює напрями набуття учнями знань, умінь, навичок, цінностей та ставлень особистості [29].

С. Ф. Хазова розрізняє наступні складові:

- 1) політична та соціальна-економічна компетентність;
- 2) соціально-комунікативна компетентність;
- 3) полікультурна компетентність;
- 4) інформаційно-інструментальна компетентність;
- 5) індивідуально-особистісна.

С. Ф. Хазова стверджує, що лише за повноцінного засвоєння ключових компетенцій (І. Зимня визначає категорію «ключові компетенції» як найбільш загальне та широке визначення адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві) формується соціальна компетентність особистості.

За В. Кунициною, структура соціальної компетентності охоплює інші компетентності:

- комунікативну та вербальну;
- соціально-психологічну та міжособистісну орієнтацію;
- его-компетентність та власну соціальну компетентність.

Німецькі дослідники Х. Шредер та М. Форверг виокремлюють властивості людини, що сприяють розвитку соціальної компетентності:

- 1) комунікабельність;
- 2) готовність до створення відносин;
- 3) впливовість, сила впливу;
- 4) самоповага як ядро пізнавально-емоційного образу «Я-концепції».

О. Бочагова, Т. Бабунова, вивчаючи соціальну компетентність дошкільника, зауважують, що їй притаманна інтегративна основа. До складу компетентності вони відносять когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, які на думку науковців лише формуються, є нестійкими та певною мірою залежать від уміння дорослого зацікавити інформацією з навколишнього світу, допомогти зорієнтуватися в системі цінностей, що прийняті у суспільстві, організувати спілкування з дитиною, допомогти виробити певні способи поведінки і емоційного реагування на навколишню дійсність [3].

Т. Кондратова і Н. Сажина визначають особистісний, діяльнісний, когнітивний та морально-ціннісний компоненти у складі соціальної компетентності, виділяючи змістовні елементи в її структурі.

Особистісний компонент охоплює особистісні якості, які на думку дослідників, є необхідними для успішної самореалізації в соціумі. До них відносять соціальну відповідальність, емоційну стійкість, соціабельність, особистісну активність, адекватну самооцінку, вольовий контроль, упевненість в собі, толерантність, мотивацію досягнення. Діяльнісний компонент охоплює соціальні уміння та навички, когнітивний знання про сутність соціальної компетентності та якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві. Морально-ціннісний компонент передбачає наявність життєвих орієнтацій, що сприяють прийняттю здорового способу життя [14].

М. Докторович до когнітивно-ціннісного компоненту відносить наявність знань, соціальних уявлень, систему цінностей особистості та розуміння соціальної дійсності. За висновками дослідника, основою емоційно-мотиваційного компоненту є соціально ціннісні та особистісно значущі мотиви діяльності, їх сформованість. Поведінково-діяльнісний компонент представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [8].

І. Рябуха виокремлює два аспекти розгляду змісту поняття соціальної компетентності:

1) особистісно-операційний (властивість, здібність чи якість/здатність індивіда);

2) структурний (система характеристик особистості).

Аналіз визначень соціальної компетентності вітчизняними та зарубіжними ученими дозволяє зробити висновок про різноманітність підходів до розуміння сутності соціальної компетентності, що представлена як:

- базисна інтегральна характеристика особистості; якісна характеристика; багатоаспектне, багатокомпонентне явище; здатності індивідуума;
- соціальна взаємодія; уміння та навички;
- результат соціальної діяльності, показник досягнень особистості в соціальних умовах, що постійно змінюються.

Розвиток соціальної компетентності підлітків

Розвиток соціальної компетентності дітей важливий у кожному віковому періоді як умова успішної реалізації дитини в соціумі у майбутньому.

У дошкільному віці соціальна компетентність проявляється в умінні відокремлюватися від батьків і взаємодіяти з дітьми в процесі гри. Діти дошкільного віку лише вчаться координувати соціальну поведінку. Взаємодія має короткотривалий характер і часто супроводжується чварами, прояви дружби є менш стабільними, аніж на більш пізніх стадіях розвитку. Фізична бійка у грі є звичайним явищем, особливо серед хлопчиків.

У дошкільному і молодшому шкільному віці діти в основному зосереджені на ухваленні групи і наявності товаришів, з якими можна брати участь в ігровій діяльності з простими правилами.

У початковій школі діти починають цікавитися груповими іграми зі складним набором правил. Уміння розуміти і виконувати їх є важливим проявом соціальної компетентності у цьому віці. Діти грають переважно в одностатевих групах і характеризуються більшою стабільністю у дружніх відносинах.

У період навчання у середній школі діти починають розрізняти звичайних товаришів і «кращих» друзів. Встановлення тісних дружніх стосунків є характерним для цього вікового етапу розвитку дітей та ознакою розвитку соціальної компетентності [37; 38; 39].

За визначенням І. Рябухи, соціальна компетентність підлітків – це компетентність дорослішання – «здатність» дитини аналізувати оточення, адекватно оцінювати власні можливості та вибудовувати стратегії взаємодії з навколишнім світом.

Розвиток соціальної компетентності підлітків зумовлений потребою в самоствердженні та самовизначенні. У підлітковому віці стосунки з однолітками і самоіндифікація стають особливо важливими.

Підлітки приміряють на себе різні соціальні ролі у процесі взаємодії з однолітками і дорослими. Успішність соціалізації дитини в майбутньому залежить від успішності реалізації соціальних ролей у підлітковому віці.

До цього часу діти впізнають різні ролі: учня, товариша, друга, брата або сестри, сина або доньки, лідера учнівського самоврядування, актора, музиканта або спортсмена.

Однією із основних проблем підлітків є намагання примірити відмінності між реальним та ідеальним у процесі порівняння себе з прийнятими у суспільстві нормами. За висновками Е. Еріксона, результатом невміння розібратися у базисних цінностях та установках, що охоплюють ці ролі, інтегрувати їх в одну цілісну ідентичність є дифузія ідентичності або змішення ролей [18].

Якщо підлітки відчують серйозні труднощі у відносинах з однолітками, розвиток соціальних компетенцій може опинитися під за-

грозою. Ізоляція дитини в дитячому колективі може стати джерелом значного стресу для дітей, сприяючи почуттю самотності та низької самооцінки, впливати на розвиток адаптивної поведінки. Із плином часу ізолюваність може призвести до соціальної неадекватності. Потреба в емоційному благополуччі слугує розвитку здібностей до емпатії, уміння диференціювати власні емоції та емоції інших людей, самоконтролю та самомотивації. Проблемні відносини однолітків пов'язані з сьогоденням і майбутньою дезадаптацією дітей і заслуговують серйозної уваги з боку батьків і педагогів, що працюють з дітьми.

Розвиток соціальної компетентності підлітків має певні особливості. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці являє собою перехід від дитинства до самостійної та відповідальної дорослості. Підлітковий вік разом з фізіологічними та психологічними змінами, що визначаються певними науковцями як криза підліткового віку, характеризується також зростанням почуття індивідуальності (за висновками Долла).

Проблема кризи підліткового віку сприймається науковцями неоднозначно. Хоча усі підлітки відчують збільшення рівня гормонів, не усі проявляють помітні зміни у поведінці. На прояви соціальної компетентності підлітків впливають такі фактори, як зміна ролей, соціальні та культурні очікування, специфічні ситуації в школі та вдома, вплив засобів масової інформації. Якщо відносини у родині та школі сприятливі, то у підлітковому віці у дітей не виникає проблем і ускладнень у відносинах з оточуючими та сприйнятті себе як частини суспільства; батьки продовжують здійснювати позитивний вплив на власних дітей (Buchanan et al., 1992).

Особливістю соціальної ситуації розвитку стає суперечність між зростаючою автономністю та можливостями її реалізації. Бажання самостійності, незалежності від батьків характеризують дітей у цьому віці. Для цього діти потребують внутрішньої впевненості у собі, щоб діяти самостійно у відповідності з соціальним нормами та вимогами до себе, що проявляються у самосвідомості та самоповазі та дозволяють діяти соціально компетентно [21].

С. Учурова акцентує увагу на такій важливій проблемі підліткового віку як відмова підлітків від накопичених раніше уявлень про себе [33]. Саме тому важливою умовою розвитку соціальної компетентності підлітків є організація конструктивної взаємодії підлітка з однолітками і дорослими. Під час конструктивної взаємодії у підлітка формується суб'єктивна картина світу, визначається власна роль і місце в системі соціальних відносин: у шкільному середовищі, вдома, у позашкільній

діяльності, формуються цілі та стратегії їх досягнення. У процесі діяльності, спілкування підліток привласнює нову систему цінностей та через оцінку та думки інших людей виробляє власну. Усе це сприяє процесу формування адекватної самооцінки та рівня домагань, впливає на його соціалізацію та розвиток соціальної компетентності.

Участь в соціальних та виховних проектах дозволяє задовольнити потребу в спілкуванні, реалізувати лідерський або виконавчий потенціал, проявити якості дорослої людини: самостійність та відповідальність. На цьому етапі для підлітків надзвичайно важливим стає наявність позитивного прикладу для наслідування. Вразливість підлітків, загострене почуття та прагнення справедливості, бажання активної дії – ознаки підліткового віку. Якщо родина та школа не задовольняють ці важливі аспекти зростання дитини, то існує вірогідність появи деструктивної поведінки, підліткового бунту, що може проявлятися як у втечі від спілкування у власний, недоступний для дорослих світ (пошук підтримки в соціальних сітях), так і в демонстративній поведінці.

Завданням школи під час роботи з підлітками є психолого-педагогічна підтримка дитини, що спрямована на вироблення учнем знань про себе, як частини соціуму, розвиток вольових якостей та довільності, навичок спілкування, які проявляються в умінні аргументувати власну точку зору, стримувати свої емоції, слухати доводи інших, погоджуватися або заперечувати у разі незгоди в процесі діалогу.

Серед проблем підліткового віку, пов'язаних з розвитком соціальної компетентності дослідники виділяють наступні:

1. Економічна залежність дітей від батьків, пізнє дорослішання у зв'язку з завищеними вимогами батьків і суспільства до освіти дітей, та пов'язане з цим обмеження можливостей у соціальній активності та соціальній дії. Обмеження можливостей отримання соціального досвіду.

2. Проблемне сприйняття дорослими факту «дорослішання» дитини, нерозуміння ними проблем підліткового віку, намагання нав'язати підліткам власний світогляд, обмежувати у прийнятті рішень.

3. Безсистемність вимог дорослих до підлітків: акцентуація уваги підлітків на їх приналежність до системи дорослих відносин під час виконання обов'язків; применшення можливостей при реалізації їх власних потреб та прав (*супроводжуючі коментарі: ти дорослий, а ведеш себе як дитина; ти ще не дорослий, щоб займатися цим*).

4. Криза підліткового віку.

5. Відсутність психолого-педагогічної підтримки підлітка у процесі самоідентифікації та співвідношення себе з навколишнім світом

(авторитарні підходи до освіти, обмеженість діалогового навчання та конструктивної взаємодії під час навчально-виховного процесу).

6. Безконтрольний вплив засобів масової інформації, насадження зразків агресивної соціально некомпетентної поведінки у процесі вирішення соціальних ситуацій і міжособистісних конфліктів.

7. Прагматизація сучасного суспільства, спрямованість на досягнення мети будь-якими засобами та шляхами.

Таким чином, важливою умовою розвитку соціальної компетентності учнів є соціально-педагогічне проектування навчально-виховного процесу. Завданням соціально-педагогічного проектування є організація діяльності педагогів, батьків та учителів на основі творчої взаємодії. Ключова мета діяльності – навчити учня ставити актуальні цілі, що сприяють розвитку ключових компетентностей, та шукати шляхи досягнення цілей, формувати активну життєву позицію через створення умов для соціальної активності та дії, формування соціальних навичок. Отже, головним завданням школи є соціальне виховання.

Запитання для обговорення

1. Як Ви розумієте зміст дефініцій «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», «ключові компетентності»?

2. Назвіть ключові компетентності, що визначені українськими педагогами.

3. Назвіть відмінності та спільні риси у поглядах науковців різних країн на структуру соціальної компетентності.

4. Чому соціальну компетентність називають інтегральною характеристикою особистості?

5. Назвіть особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учеб. пособ. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.

2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2, (17–18).

3. Боцагова О. А. Формування соціальної компетентності дошкільників шляхом взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal.

4. Ващенко О. М. Особливості навчання учнів в умовах здоров'язбережувальної педагогіки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ipro.org.ua/files.
5. Возна Ю. В. Соціалізація учнівської молоді в процесі функціонування соціально-педагогічного комплексу: Автореферат. – К., 2012.
6. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учеб. пособ. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище / Ж. Делор. – ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
8. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / М. О. Докторович. – К., 2007. – 20 с.
9. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Єрмаков; Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівн. авторськ. кол-ву і наук. ред.) та ін. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірн. – К.: Контекст, 2000.
10. Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посібн. / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
11. Зарубінська І. Б. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу / І. Б. Зарубінська // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірн. наук. праць. – К.: Ін-т проблем виховання. – Вип. 12. – 2008.
12. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій: Школа–парк. – 2003. – № 4.
13. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании // Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: Просвещение, 2003. – 74 с.
14. Кондратова Т. С. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе / Т. С. Кондратова, Н. М. Сажина // Синергетика образования. – Вип. 12. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sinobr.ru/artcls/a12_2.html.
15. Кононко О. Л. Соціальна компетентність старших дошкільників: типологія та умови ефективного виховання / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірн. наук. праць. – К., 2006.
16. Концептуальные предпосылки овладения школьниками социальным опытом / Сост. О. Орлов, Г. Орлова // Формирование

соціального опыта уч-ся в условиях личностно-ориентированной системы школы: Сборник статей. – Великий Новгород, 2001.

17. *Королёв В. А.* Обратная связь как система // Методы менеджмента качества. – 2005. – № 8.

18. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005.

19. *Куницина В. Н.* Социальный интеллект и социальная компетентность. – СПб.: СПбГУ, 1995.

20. *Лепіхова Л.* Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії // Вища освіта України. – 2004. – № 3.

21. *Лукьянова И. И.* Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4.

22. *Овчарук О. В.* Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «№ К.І.С.», 2004.

23. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірн. Контекст. – К., 2000.

24. *Пометун О. І.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2004.

25. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., «Когито–Центр», 2002.

26. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / Г. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірн.– Контекст. – К., 2000.

27. *Рябуха І. М.* Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель: Посібн. – Херсон: Грінь Д. С., 2011.

28. *Садівник О. Є.* Ключові компетентності в педагогічній науці і практиці. Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006.

29. *Смагіна Т. М.* Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. – Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 50. – 2010.

-
30. Соціологія: словник термінів і понять / Упоряд. Є. А. Біленький, М. А. Козловець, В. О. Федоренко. – Житомир: Вид-во «Волинь», 2003. – 236 с.
31. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1976–1977.
32. *Сухомлинський В. О.* Колектив як знаряддя виховання // Сільська школа України. – 2004. – № 10.
33. *Учурова С. А.* Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе / С. А. Учурова // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 50.
34. *Щербакова Т. М.* Дисертація «Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com>.
35. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thefreelibrary.com>.
36. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>.
37. Cartledge, Gwendolyn, et al. Teaching Social Skills to Children. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2002.
38. Kostelnik, Marjorie, et al. Guiding Children's Social Development: Theory to Practice, 4th ed. Albany, NY: Delmar, 2002.
39. Ollhoff, Jim, et al. Getting Along: Teaching Social Skills to Children and Youth. Eden Prairie, MN: Sparrow Media Group, 2004.

РОЗДІЛ 2.

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

2.1. Типи і види проектів навчального закладу

Веселка Юлія Богданівна, молодший науковий співробітник відділу проектування ІОД НАПН України

Метод проектів є альтернативою класно-урочної системи, що може використовуватись безпосередньо як доповнення до інших видів навчання, що якнайширше дає змогу отримати повне знання.

Останнім часом метод проектів переживає трансформацію, а саме друге народження у зв'язку зі становленням особистісно орієнтованої освіти та ефективно доповнює інші педагогічні технології, що сприяють становленню особистості школяра як суб'єкта діяльності та соціальних відносин.

Метод проектів є актуальним та потребує нині широкого впровадження.

Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання з життям та інтересами учнів.

Зрештою активно розвивається мислення з опорою на науку [4].

Головною тезою розуміння методу проектів як сучасного є вислів російського науковця Є. Полат: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де й як я можу ці знання застосувати» [4].

Ця технологія представляє один з прийнятних засобів реалізації проблемного навчання.

У той час, коли учитель ставить задачу, він таким чином підкреслює заплановані результати навчання та дані першоджерела. Учні повинні: виділяти проміжні задачі, шукати шляхи вирішення цих задач, корегувати діяльність та порівнювати з тим, що вимагалось і що має бути.

Отже, створення та виконання учнями проектів (як індивідуальних, так і колективних) передбачає їх аналіз, виявлення, розв'язання загальнолюдських проблем із використанням практичної дослідницько-пошукової роботи.

Метою сучасного уроку є формування в учнів дослідницьких навичок як найголовнішого завдання.

А. М. Колмогоров наголошував: «Звісно, не з кожного учня вийде учений. Але необхідно добиватися, щоб кожному була знайома радість відкриття нового, радість творчого усвідомлення життя» [5].

Слово «проект» перекладається з латинської мови як «кинутий вперед» та є актом діяльності, в основі якого лежить інтерес учня.

Поняття «проект» має не одне значення:

- 1) певний задум, попередній текст документа;
- 2) розроблений план споруди, реконструкція, виготовлення чогось;
- 3) форма організації великих та деякою мірою самостійних починань;
- 4) форма перебудови цілеспрямованої діяльності.

Отже, проектом є будь-який задум, що має мету, термін та конкретні строки реалізації.

Проект має відповідати на наступні запитання:

- Для чого він має бути створений?
- Чи відповідає процес вимогам часу?
- Наскільки бачення проблеми постає новим?
- Чи придатний проект для втілення?
- Чи він є завершеним, готовим для реалізації?

Отже, можна зазначити, що метою навчального проектування є створення умов, що передбачають результатом цього проекту певний, індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Існує багато підходів до класифікації проектів за низкою наступних параметрів.

1. *За складом учасників проектної діяльності:*
 - індивідуальні;
 - колективні (парні, групові).
2. *За характером партнерських взаємодій між учасниками проектної діяльності:*
 - змагальні;
 - кооперативні.
3. *За характером координації проекту:*
 - надпредметні;
 - міжпредметні;
 - монопредметні.

4. *За характером реалізації між предметних зв'язків:*

- міжпредметні;
- монопредметні;
- надпредметні.

5. *За характером координації проекту:*

- прихований;
- безпосередній.

6. *За тривалістю:*

- тривалі;
- середньої тривалості;
- короткі.

7. *За метою і характером проектної діяльності:*

- ознайомлювальні;
- інформаційні;
- пригодницькі;
- мистецькі;
- конструкційні;
- науково-пошукові.

Освітній проект є формою організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності усіх його учасників щодо отримання освітньої продукції за певний проміжок: від одного уроку до декількох місяців.

Усвідомлення виконання наступних практичних та розумових дій належить до таких умінь як:

- розуміння поставленого завдання, суть навчального завдання, характер взаємодії з однолітками й учителем, вимог до представлення виконаної роботи або її частин;
- планування остаточного результату та повідомлення його у вербальній формі;
- виявлення потреби у вдосконаленні предметного світу в поліпшенні вжиткових якостей речей.

Отже, проектна діяльність має на меті вирішення таких питань, як:

- внесення корективів у раніше прийняті рішення;
- виконання узагальненого алгоритму проектування;
- обговорення результатів і проблем кожного етапу проектування, формування конструктивних запитань і запитів про допомогу (додаткова інформація, поради, оснащення тощо);
- пошук та знаходження певної необхідної інформації самостійно;

- оцінювання результатів досягнення запланованого, за якістю й обсягом виконаного, за новизною та трудовитратами;
- вираження задумів, конструктивних рішень за допомогою технічних рисунків, ескізів, схем, макетів, креслень тощо;
- складання схем необхідних розрахунків (конструктивних, технологічних, економічних), повідомлення їх у вербальній формі;
- оцінювання виконання проектів іншими;
- розуміння критеріїв оцінювання проектів і захисту, процедури публічного захисту проектів;
- конструювання уявлень про професійну проектну діяльність та індивідуальність проектувальника, що виявляється в результаті, готовому виробі;
- розшифрування ідей, задуму, рішень проектувальника за «посланням» («змістом», «знаком»), який є готовим виробом на ринку.

Основними завданнями методу проектів є наступні.

1. Сприяти учневі у процесі здобуття комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи певні соціальні ролі (виконавця, лідера, посередника тощо).
2. Не лише передавати учням суму тих чи інших знань, а навчити учнів здобувати ці знання самостійно, уміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань.
3. Розширити коло спілкування дітей, сприяти знайомству з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему.
4. Надати учням уміння використовувати дослідницькі прийоми: збирати необхідну інформацію, уміти її аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, уміти робити висновки.

Тематика освітніх проектів є досить різноманітною:

- дослідження технічних процесів (очищення вихлопних газів);
- експериментальне вивчення та використання природних явищ (зміни температури, дощ, повітря тощо);
- створення теоретичних моделей, соціальних та фантастичних розробок;
- конструювання об'єктів з параметрами, що задані;
- літературні, культурні та інші теми;
- дослідження електричної конструкції з параметрами, що задані.

До організації проекту висувають певні вимоги.

1. Проект є значущим для найближчого та опосередкованого оточення учнів-однокласників, батьків, знайомих.
2. Робота над проектом є дослідницькою, що моделює роботу в науковій лабораторії.

3. Проект розробляється за ініціативи учнів. Тема проекту одна для всього класу, а шляхи її реалізації у кожній групі – різні.

4. Проект орієнтовано на вирішення конкретної проблеми.

5. Проект завжди педагогічно значущий, адже учні набувають знань, будують стосунки, оволодівають необхідними способами мислення та дії.

6. Проект повинен бути завчасно сконструйованим, запланованим, але разом із тим має допускати гнучкість та зміни під час виконання.

7. Проект повинен бути реалістичним, орієнтованим на ресурси, які доступні конкретному освітньому закладу.

Загальні підходи до структурування проекту:

- починати необхідно з вибору теми проекту, його типу, кількості учасників;
- учитель має продумати можливі варіанти проблем, які важливо досліджувати в межах наміченої тематики.

З подачі вчителя учні висувують конкретні проблеми (прямі запитання, ситуації, що сприяють визначенню проблем тощо). Доречним є «мозковий штурм» з подальшим колективним обговоренням.

1. Необхідним етапом є розподіл задач за групами, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень.

2. Наступним етапом є самостійна робота учасників проекту над своїми індивідуальними та груповими творчими та дослідницькими задачами.

3. Постійно проводиться обговорення отриманих даних у групах (під час роботи на заняттях, у бібліотеці тощо).

4. Необхідним етапом виконання проектів є захист, опанування.

5. Робота завершується колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, формулюванням висновків.

Параметрами зовнішньої оцінки проекту є:

- коректність використовуваних методів дослідження та методів обробки одержуваних результатів;
- значущість та актуальність порушених проблем, їх відповідність досліджуваній тематиці;
- активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер прийнятих рішень;
- достатня глибина проникнення в проблему, залучення знань з інших галузей;

- характер спілкування та взаємодопомоги, взаємодоповнюваності учасників проекту;
- естетика оформлення результатів виконаного проекту;
- доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки;
- уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність на аргументованість відповідей кожного члена групи.

Результат роботи буде відмінним за умови плідної співпраці вчителя та учнів, взаєморозуміння учасників.

Учитель правильно формулює запитання, які наштовхують учнів на правильну відповідь і відкриває перед ними простір для творчості.

Під час роботи над проектом учитель виконує певні **функції**:

- є джерелом інформації;
- допомагає учням у пошуках джерел інформації;
- координує увесь процес;
- заохочує та підтримує учнів, підтримує безупинний зворотний зв'язок, щоб допомагати учням просуватися у роботі над проектом.

Учитель може підказати нові джерела інформації чи спрямувати думку учнів у потрібному напрямку для самостійного пошуку. У результаті, учні повинні самостійно чи спільними зусиллями вирішити проблему, застосувати необхідні знання з різних галузей, одержати відчутний та реальний результат.

Таким чином, уся робота набуває нарисів проектної діяльності.

Для узагальнення знань та вмінь з вивченої теми можна використовувати наступну техніку. До моменту закінчення вивчення теми, учні мають виготовити рекламний буклет, плакат, афішу чи альбом з короткими текстами, фото, малюнками, листівками, що окреслюють зміст теми. Якщо його дати на самому початку вивчення теми і побудувати весь процес навчання як націлений на реалізацію проекту – це може бути повністю оформлене проектне завдання.

Стадії роботи над проектом можна розглядати як стадії навчального процесу, де можна побачити модулі, що є у звичайному блоці уроків: повторення вивченого, вивчення нового матеріалу, закріплення, узагальнююче повторення, контроль та корекція.

Організаційна структура блоку уроків «методу проектів» подібна до структури лекційно-семінарської системи, що відрізняється великою вагою інтелектуальних режимів (практикумів, семінарів, самостійних робіт тощо). Це збільшує творчий потенціал, гуманітарну складову технології, адже основна відмінність гуманітарних систем – це наявність ймовірних моделей, оперування невизначеностями та існування їх в середовищі.

Схема оформлення проекту

I етап. Вибір напрямку та формування назви проекту, що містить узагальнену назву проблеми, коло питань, визначення проектів.

II етап. Написання проекту:

А) актуальність, значущість та необхідність обраного напрямку;

Б) мета проекту:

- довготривала (створення чогось нового, нові методики, технології, можлива розробка дослідження за проектом, визначення очікуваних результатів, планування результату).

- короткодіюча (мета, завданням якої є визначення конкретної мети, завдань на певний проміжок часу).

III етап. Визначення етапів реалізації проекту:

- позначення термінів початку та закінчення проекту;
- закінчення проекту визначене етапністю реалізації проекту;
- позначення часових інтервалів кожного етапу.

IV етап. Механізм реалізації проекту.

V етап. Визначення відповідальних.

VI етап. Очікувані результати.

VII етап. Оцінювання і само оцінювання.

IX етап. Бюджет, ресурсне забезпечення.

Зразок структури проекту

1. Титульна сторінка (назва навчального закладу, клас, автор, назва проекту, науковий керівник, місце видання, рік).
2. Зміст (перелік складових проекту).
3. Стисла анотація.
4. Епіграф.
5. Вступ.
6. Основна частина (розділи, параграфи, якщо є).
7. Висновки.
8. Перелік використаних джерел.
9. Додатки (відео, фото, схеми, малюнки, таблиці тощо).

Зразок паспорту проектної діяльності

1. Назва проекту.
2. Автори проекту.
3. Склад проектної групи.
4. Навчальний рік.
5. Клас.
6. Керівник класу.
7. Науковий керівник проекту.

8. Консультанти.
9. Короткий опис проекту.

Жанри проекту

1. Альбом.
2. Виставка.
3. Фільм.
4. Реферат.
5. Стенд.
6. Буклет.
- Інше.

Варто зазначити, що реалізація методу проектів на практиці змінює роль вчителя під час навчального проекту. Із носія готових знань учитель перетворюється на організатора пізнавальної діяльності учнів.

Учителю необхідно переорієнтувати свою навчально-виховну роботу і роботу учнів на різноманітні види самостійної діяльності учнів та пріоритет діяльності пошукового, творчого характеру. Це спричинює необхідність зміни психологічного клімату в колективі.

Уміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його орієнтації на особистісний та професійний розвиток дитини в процесі навчання.

Учитель має добре знати не лише свій предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки перетину (міжпредметні зв'язки). Учитель повинен розуміти своїх учнів, знати їхні можливості, бажання, інтереси. Йому необхідно бути комунікабельним, толерантним, а також творчим.

Вибір тематики проектів може бути різноманітним. У процесі роботи над певними проектами, вчителі визначають тематику, не забуваючи про навчальні ситуації з певного предмета. Під час роботи над іншими проектами (особливо, позаурочними), учні самостійно обирають тематику, що цілком відповідає їхнім пізнавальним, творчим та прикладним інтересам. Варто прагнути, щоб теми проектів відображали необхідність вирішення конкретних практичних проблем, актуальних для повсякденного життя, а також тих, що потребують від учнів знань з різних предметів, творчого мислення та дослідницьких навичок.

Нині проектна діяльність є однією з найперспективніших складових освітнього процесу. Вона сприяє створенню умов творчого саморозвитку та самореалізації учнів та формулює важливі життєві компетенції, які були зазначені на раді Європи як головні в XXI столітті: мовленнєві, полікультурні, політичні та соціальні.

Самостійне набування знань, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі та бачити проблему, приймати рішення реалізуються через метод проектів.

Виокремлюють чотири головні напрями ефективного використання проектної технології у сучасній школі:

- проект як метод навчання на уроці;
- проектні технології навчання, яке відбувається дистанційно;
- метод організації дослідницької діяльності вчителів;
- проект для формування дослідницьких навичок школярів у позаурочній роботі.

Усе більшого розповсюдження набуває метод проектів у світі, а саме в різних країнах світу. Причини цього полягають у:

- необхідності передавати учням набір знань, навчити їх набувати знання самостійно та використовувати для вирішення практичних та пізнавальних задач;
- необхідності людських контактів зі схожими точками зору щодо певної проблеми, ознайомлення з різними культурами;
- актуальності розвитку в учнів комунікативних навичок, умінь працювати в різних групах, для виконання соціальних ролей виконавця, лідера або посередника тощо.

Для діяльності людини значущість має уміння користуватися дослідницькими методами: збір необхідної інформації, аналіз її з різних точок зору, висування гіпотези та дроблення висновків.

Таким чином, проект є індивідуальною або груповою чи колективною діяльністю школярів, що має бути спрямована на створення кінцевого результату.

Проект розглядається з точки зору п'яти «П»: проблема, планування, пошук інформації, продукт та презентація.

Шостим «П» проекту є портфоліо, папка в яку збирають всі робочі матеріали (плани, звіти та чернетки).

Метод проектів характеризують наступні риси:

- орієнтація на соціальні дії, що дають змогу набути позитивного досвіду і громадянської компетентності;
- зв'язок з практичною діяльністю, формування вмінь і навичок щодо участі у справах громади та взаємодії з її представниками, аналізу реальних, життєвих ситуацій і дій у межах правового поля;
- наступність і безперервність громадянської освіти, що передбачає її відповідність до вікових особливостей і поетапність, утілення «крок за кроком», залучення до здійснення проектів, починаючи з початкових класів;

- міжпредметні зв'язки, коли передбачається звернення до різноманітної тематики, що традиційно вивчається різними шкільними предметами;
- врахування особливостей місцевих умов, установлення зв'язків із громадою;
- полікультурність, тобто універсальність прав людини і повага до культурного розмаїття.

Варто вказати на наявні позитивні сторони та суперечності використання методу проектів у навчальному процесі.

Варто розглянути різні **типи** проектів.

В. Кіпатрик визначав чотири види проектів, що відкривали учням основні види діяльності:

- виробничий, спрямований на виготовлення будь-чого;
- споживчий, метою якого є використання, сприймання, у широкому змісті споживання будь-чого для отримання задоволення [1];
- проект вирішення проблеми (чи інтелектуального завдання), що передбачає обов'язкову постановку мети. Якщо мета відсутня, то педагог вимагає лише виконання роботи, і це вже не проект, а просто робота;
- проект-вправа (проект спеціалізації), метою якого є відпрацювання спеціальних умінь, навичок, отримання знань.

Проекти можна поділити на:

- короткострокові (один урок чи тиждень);
- середньострокові (семестр);
- довгострокові (рік або два).

Відповідно до шляхів розв'язання завдань проекти можна розподілити за **видами**:

- прикладні;
- дослідницькі;
- інформаційні;
- рольово-ігрові.

Варто пам'ятати, що більшість проектів – це суміш різних видів проектів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна запропонувати таку типологію проектів за:

- діяльністю, що є домінуючою у проекті (дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний);
- предметно-змістовною галуззю знань (монопроект у межах однієї галузі знання та міжпредметний проект);
- характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту);

- характером контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу);
- кількістю учасників проекту;
- тривалістю виконання проекту.

Таблиця 2.1

Плюси і мінуси методу проектів у навчальному процесі

Позитивна сторона	Проблеми та суперечності, що викликають і є полемічними
<p><i>Метод варто ввести до навчального процесу, тому що він сприяє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • забезпеченню умов для розвитку індивідуальних здібностей і нахилів дитини, навчає творчо мислити та інтелектуально вдосконалюватись; • орієнтації, як на самотійну, так і на парну чи групову діяльність та активізацію навчання; • реалізації творчого підходу до вирішення певної проблеми, поставленої на уроці; • отриманню якісного практичного та теоретичного результату; • соціалізації особистості завдяки поєднанню різних видів діяльності; • стимулюванню ініціативності та зростанню творчого потенціалу учня; • поєднанню індивідуальних завдань з елементами колективного пошуку; • розвитку комунікативних якостей; • використанню дитиною самостійності в плануванні, організації та контролі своїх знань; • забезпеченню умов для самоосвіти школярів 	<p><i>Метод потребує:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • належної кількості часу для опрацювання великого обсягу матеріалів; • інтегрованого поєднання декількох предметів; • гнучкого графіку навчального часу; • визначення між вчителями певних змістовних та процесуальних модулів, визначення функцій керівника процесу; • якісної кадрової підготовки

У процесі роботи з учнями, педагог може використовувати окремо, чи в поєднанні різні види проектів.

Прикладні проекти. Вони вимагають досконало продуманої структури, оформлення результатів проектної діяльності презентації отриманих результатів і можливих способів їх запровадження у практику, рецензування проекту.

Дослідницькі проекти. Проекти цього виду спрямовані на розв'язання творчої дослідницької проблеми із заздалегідь невідомим розв'язанням. Вони передбачають наявність основних етапів, характерних для наукових досліджень, виявлення, постановку проблеми дослідження, формулювання гіпотези, планування і розробку дослідницьких ідей. До проекту входить збір, зіставлення даних, перевірка, аналіз і синтез матеріалу. Результатом є виступ з підготовленим повідомленням. Дослідницькі проекти бувають предметними або міжпредметними.

Інформаційні проекти. Ці проекти спрямовані на роботу з інформацією про будь-який об'єкт, явище тощо. Вони передбачають ознайомлення учасників проекту з конкретною інформацією, її аналіз і узагальнення для презентації перед аудиторією. Інформаційні проекти вимагають добре продуманої структури. Результати інформаційного проекту можуть бути у вигляді статті, реферату, доповіді, відеозапису, публікації (зокрема, в Інтернеті), обговорення на телеконференції.

Рольово-ігрові проекти. У проекті такого виду структура лише намічається і залишається відкритою до завершення роботи. Учні виконують визначені ролі – це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої. Відбувається імітація соціальних і ділових стосунків, що ускладнюються ігровими ситуаціями. У таких проектах дуже високий ступінь творчості. Результати цього проекту можуть бути у вигляді спектаклю, ярмарки, фестивалю тощо. Ці заходи привертають увагу масовістю, яскравістю великого свята і надовго залишаються в пам'яті.

Дослідницькі проекти виконуються за логікою і структурою наукового дослідження. Творчі проекти від інших відрізняє відповідне оформлення результатів. Такі проекти не мають детальної структури спільної діяльності учасників. Її лише намічають, а далі проект розвивається, підкоряючись вимогам кінцевого результату, логіці спільної діяльності й інтересам учасників проекту.

У рольових, ігрових проектах структуру також лише намічають і залишають відкритою до завершення роботи. Учасники беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть

бути літературні персонажі або вигадані герої, які імітують соціальні або ділові відносини. Вони можуть ускладнюватися такими ситуаціями, які створюють учасники проекту.

Ступінь творчості при цьому є досить високим, адже провідним видом діяльності залишається ігрова чи рольова.

Інформаційні проекти спрямовані на збір даних про явище чи об'єкт. Вони передбачають ознайомлення учасників проекту з необхідною інформацією, її аналіз та узагальнення деяких фактів, що мають бути призначені для широкої аудиторії. Такі проекти загалом поєднуються в дослідницькі та стають модулем чи органічною частиною.

Практичні проекти від початку мають чітко визначений результат діяльності, що орієнтується на соціальні інтереси учасників. Такий проект вимагає продуманої структури, сценарію діяльності усіх учасників з визначенням функцій кожного з них, точних висновків, а отже участі кожного в оформленні результатів кінцевого продукту.

Важливого значення набуває корегування та координування роботи над проектом: обговорення ходу виконання, корекція індивідуальних та спільних зусиль, організація презентації отриманих результатів і можливих способів їхнього впровадження у практику, а також зовнішня оцінка проекту.

За кількістю учасників можна виділити наступні проекти:

- особистісні (одноосібні або між двома партнерами, які знаходяться в різних школах, регіонах, країнах);
- парні (між парами учасників);
- групові (між групами учасників).

В останньому випадку важливо правильно, з методичної точки зору, організовувати групову діяльність учасників проекту (як у групі своїх учнів, так і в об'єднаній групі з різних шкіл, країн і т. д.).

За тривалістю виконання проекти можуть бути:

- короткостроковими (для вирішення невеликої проблеми чи частини більш складної проблеми), що можуть бути розроблені на декількох уроках за програмою одного предмета чи як міждисциплінарні;
- середньої тривалості (від тижня до місяця);
- довгостроковими (від місяця до декількох місяців).

Як правило, робота над короткостроковими проектами проводиться на уроках з конкретного предмета. Що стосується проектів середньої та довгої тривалості, вони бувають звичайними чи телекомунікаційними, внутрішніми чи міжнародними. Такі проекти спрямовані на розв'язання однієї великої проблеми чи декількох взаємозалежних проблем. Вони, як правило, проводяться в позаурочний час, хоча частину роботи можна виконувати і на уроках.

У реальній практиці педагогам доводиться мати справу зі змішаними типами проектів. Кожен тип проекту характеризується тим чи іншим видом координації, термінами виконання, етапами, кількістю учасників. Тому, розробляючи той чи інший проект, необхідно мати на увазі ознаки і характерні риси кожного з них.

Типи учнівських проектів

За основу формування типології проектів можна використати різні ознаки.

Залежно від кількості учасників, проекти можуть бути або індивідуальними чи груповими (від 2-х до 6-ти осіб), колективними. Залежно від часу, що було витрачено на реалізацію проектів, вони можуть бути короткотривалими (1–3 уроки), середньої тривалості (від декількох тижнів до місяця) та довготривалими (декілька місяців).

За тематичною спрямованістю проекти також бувають досить різноманітними: екологічними, мовними, країнознавчими, етнографічними, соціологічними тощо.

Не завжди можна легко визначити тип проекту за тематичною спрямованістю, адже більшість з них за своєю суттю є міждисциплінарними.

Загалом тип проекту визначається за характером провідної у ньому діяльності.

Варто розглянути наступні типи проектів: творчі, ігрові, інформаційні, дослідницькі, практико-орієнтовані або практичні.

Особливої уваги потребують телекомунікаційні проекти, що вимагають обов'язкового використання телекомунікаційних технологій.

Інформаційні проекти спрямовані на навчання отримання інформації, її аналізу та обов'язкового використання. Виконуючи такий проект, учні відшукують необхідні відомості (приказки, прислів'я, афоризми, страви, міста тощо). Кінцевим продуктом інформаційного проекту є опитування, проведення фокус-групи, написання реферату, оформлення стенду.

Варто докладно описати, яким чином повинна бути організована робота з інформацією. Для організації правильної роботи над інформацією необхідно зробити наступні кроки.

1. Вивчити необхідну інформацію, що вже є відомою (навички критичного мислення будуть актуальними в даному випадку).

2. З'ясувати, яка інформація необхідна і як її можна здобути (можливі джерела відомостей: періодичні видання, підручники, книги, різноманітні матеріали, Інтернет тощо).

3. Отримати інформацію та дані з різних джерел. Основними вимогами до зібраної інформації є відповідність до завдання проекту, повнота та точність, а також дотримання норм моралі чи закону.

4. Зафіксувати отримані дані у вигляді діаграм, таблиць, записів та схем, фотографій, електронних файлів (як індивідуальна, так і групова робота).

5. Порівняти зібрані дані та послідовно розкласти матеріал (групова робота).

6. Інформаційний проект може бути складовою дослідницького проекту.

Дослідницькі проекти

Дослідницькі проекти вимагають чіткого визначення загальної проблеми дослідження, його головної мети, конкретних завдань та методів її розв'язання. У більш простому розумінні алгоритм має наступний вигляд.

1. Визначення загальної проблеми дослідження та можливість досягнути мотивацію її подолання.

2. Вивчення найширших можливостей щодо доробку попередників з цієї проблеми.

3. Чітке формулювання мети дослідження, а також перелік ймовірних завдань, що необхідно розв'язати під час її досягнення.

4. Формулювання робочої гіпотези щодо методів та засобів досягнення мети.

5. Проведення дослідження, знаходження гіпотетичного розв'язання проблеми.

6. Аналіз і критичне оцінення отриманого рішення, за потреби модифікація робочої гіпотези щодо шляхів і засобів досягнення мети дослідження.

7. З'ясування реальних можливостей впровадження одержаного результату у практику.

Робота може мати не лінійний, а циклічний характер і може відбуватися протягом досить тривалого часу. Наприклад, за умови негативного оцінювання гіпотетичного розв'язання проблеми ймовірним є повернення до деяких з пунктів алгоритму. Презентація перевіреного та обґрунтованого результату може бути доречною на засіданні учнівського наукового товариства.

Ігрові проекти

Ігровий проект передбачає виконання ігрових ролей у моделях або ситуаціях, що об'єднані загальною ідеєю. Це можуть бути ролі історичних чи казкових персонажів, героїв літературних творів,

професійні або соціальні ролі. Ігрові проекти здійснюються у формі конференцій, семінарів, симпозіумів, уявних подорожей тощо.

Під час розроблення цих проектів використовують сюжети казок та творів. Кінцевим продуктом проекту може бути виступ чи вистава гуртка.

Творчі проекти

Не завжди можливо визначити структуру творчого проекту. У процесі створення такого проекту діяльність учасників спрямована на те, щоб створити оригінальне есе чи вірш, вигадати оповідання або навіть казку, колаж тощо.

Практико-орієнтовані проекти або практичні

Основною ознакою цих проектів є не лише навчання, але й досягнення певного соціально значущого результату. Такі проекти вимагають ретельного обговорення та планування необхідних дій. Їх виконання потребує повної структури, розподілу обов'язків та обговорення на кожному з етапів з метою координації діяльності, а також практичного впровадження ідей.

Останнім продуктом таких проектів може бути як стенд, так і газета, також веб-сторінка або соціальна акція.

Соціальні проекти

Соціальні проекти є практико-орієнтованими проектами, що мають на меті взаємодію з суспільством. Велике значення має спрямованість запланованих результатів та їх важливість для громади зокрема, так і для суспільства загалом.

До цієї групи також належать проекти, спрямовані на розробку шкільного або класного самоврядування.

Телекомунікаційні проекти

Телекомунікаційний проект – це спільна дослідницька, пізнавальна або ігрова діяльність учнів, що має на меті навчання і будується на основі комунікації окремих учасників за допомогою комп'ютерної техніки чи Інтернету. Він спрямований на розв'язання спільної проблеми чи досягнення загальних результатів або передбачає узгоджені раніше учасниками засоби та методи діяльності.

Творчий тип проектування

Творче проектування притаманне творчій діяльності здібних та обдарованих учнів. Більшість з них ведуть тривалу розробку технічних,

наукових, соціальних, економічних, культурних, екологічних, мистецьких ідей, через які виявляються, реалізуються та формуються притаманні учням інтереси, здібності, знання, уміння, навички, якості творчої особистості.

У процесі творчого проектування діти використовують знання з різних навчальних предметів, актуальні ідеї з позапрограмних наукових джерел та науково-фантастичної літератури, власні творчі ідеї, що підвищує рівень загальної навчальної мотивації. Як правило, тематика творчого проектування набуває яскравого особистісного та соціального значення, що згодом сприятиме розробці школярами засад наукової або життєвої стратегії. Таким чином, творчий особистісний проект виступає важливим засобом розвитку і реалізації особистісних якостей учнівської молоді. Наше розуміння проекту близьке до тлумачення цього поняття представником французької соціологічної школи Ж. Ньютеном. Останній визначав поняття «проект» як специфічну особливість людського навчання, що полягає у розробці плану дій, «відкритої» задачі, у функціонуванні постійно напруженої системи, динамічної орієнтації діяльності й поведінки людини, що сприяє її особистісному зростанню [1].

Треба зазначити, що творче проектування у старшому шкільному віці дещо схоже на курсове, дипломне проектування, яке виконують студенти у середніх та вищих навчальних закладах. Однак між цими типами є певні відмінності. На відміну від студентського обов'язкового тематичного проектування, шкільний творчий особистісний проект старшокласники формують в процесі організованої психологом рефлексії власних інтересів, питань, проблем, ідей, а також власних особистісних якостей. Тому виконання творчого проекту має для школярів не формальний, поверховий, а суттєвий, особистісний сенс.

Можна визначити декілька видів творчого проектування школярів, що відрізняються одне від одного за своїм змістом.

1. Ігрове моделювання, створення моделей та макетів, що розробляються, виготовляються та використовуються з метою здійснення певних ігор, змагань, конкурсів (наприклад, моделі літака, радіокерованої транспортної системи, комп'ютерні ігри тощо).

2. Наукове дослідження актуальної проблеми з висуванням оригінальної ідеї та її наступним висвітленням у матеріалізованій формі (науковому звіті, доповіді, статті у журналі тощо).

3. Колекціонування певних природних або штучних об'єктів на основі визначеного принципу, з узагальненням характеристик наяв-

них класів, видів предметів, з виявленням притаманних їм закономірностей.

4. Науково-технічний проект – розробка складної технічної системи на основі оригінальної наукової ідеї, що реалізується у певній формі.

5. Соціальний, економічний, екологічний проект із систематизованим описом задуму, методів, шляхів вирішення відповідних конкретних, суспільно значущих проблем.

6. Науково-фантастичний проект, що реалізується у формі роману, повісті, розповіді, де ставиться, розкривається та розв'язується певна оригінальна задача, проблема, ідея, що не можуть бути реалізовані існуючими, відомими для учнів науковими й технічними засобами.

7. Художній проект (наприклад збірник філософських віршів, розповідей), де у художній формі ставиться, характеризується або розв'язується актуальна соціальна чи життєва проблема, яка не може бути визначена, сформульована та вирішена в іншій формі.

8. Культурний проект полягає у реалізації суспільних, гуманітарних проблем у ході, наприклад, зустрічей, семінарів, зльотів, фестивалів, конференцій, презентацій. Унаслідок чого підвищується культурний рівень учнів, певної групи людей, усього народу.

Вказані види творчих проектів можуть бути виконані у різних формах:

а) літературній (тези, статті, розповіді, повісті, віршовані збірки, романи, наукові звіти, реферати);

б) образотворчій або графічній (малюнки, схеми, ескізи, креслення, картини тощо);

в) візуально-технічній (тобто з використанням засобів кіно, телебачення, комп'ютерної техніки тощо);

г) матеріалізованій (макети, моделі, стенди, наочні посібники тощо);

д) матеріальній (функціонуючі, діючі технічні системи);

є) суспільно-громадянській формі (наприклад, спеціально організований з певною метою, масовий захід, якому властиві певні форми суспільного спілкування, взаємодії у процесі вирішенні актуальної політичної, соціальної та інших проблем).

Указані види та форми творчих проектів можуть бути використані окремо або у комбінації одна з одною.

Прикладом творчого проектування можна розглядати науково-технічний проект. Наявний експериментальний досвід свідчить про те, що цей вид проектування має певні ознаки, які відповідають специфічним особливостям професійної науково-технічної діяльності.

Творчий науково-технічний проект може складатись з трьох частин:

1) науково-дослідної, теоретичної частини, що передбачає здійснення пошуку, вивчення перспективної наукової ідеї, шляхів її втілення у певній технічній розробці, викладення принципів роботи відповідної технічної системи, проведення необхідних розрахунків тощо;

2) конструктивно-графічної, що охоплює розробку принципів схем, ескізів, креслень, необхідних для визначення структурно-функціональної побудови об'єкта; ця частина проекту орієнтована на технологію виготовлення технічної системи;

3) технологічної, практичної частини, що полягає у виготовленні діючої технічної системи, пристрою або установки у матеріальній формі.

Очевидно, що виконання творчих проектів потребує від учнів мобілізації всіх творчих можливостей особистості, їх постійної апробації та інтенсивного розвитку. Навколо проекту поступово концентруються найважливіші життєві інтереси, мотиви, здібності, завдяки чому розвиваються елементи майбутньої творчої професійної діяльності. У той же час, розробка творчих особистісних проектів потребує певної кваліфікованої допомоги з боку педагогів і психологів. Через творче проектування вони «виводять» здібних та обдарованих підлітків у світ актуальних наукових, соціальних, культурних проблем, спрямовують реалізацію й становлення творчого потенціалу юної особистості у суспільно значущому напрямі.

Типи та види проектів початкової школи

Ознайомлювально-інформаційні проекти спрямовано на збір інформації про певний об'єкт чи явище. Вони передбачають ознайомлення широкого загалу (учнів іншого класу, школи, батьків) з певною інформацією, її аналіз, а також узагальнення фактів. Проекти виконують за наступним планом: формулювання мети, робота з різними джерелами інформації, обробка структурованих матеріалів, оформлення результатів та його презентація. Однак під час роботи допускається корекція структури проекту. Орієнтованими темами є «Як доглядати за домашніми тваринами», «Історія одного винаходу», «Коли порушуються наші права?».

Мистецькі (творчі) проекти, головним аспектом яких є чітке оформлення та подальша презентація результату. Такі проекти не мають чіткої структури спільної діяльності учасників. Вони плануються залежно від остаточного результату та його презентації. Однак оформлення результату проекту передбачає наявність точ-

ної структури певної форми у вигляді статті, сценарію, виставки чи газети тощо. Орієнтовними темами є такі: «Символіка нашого класу», конкурс «Пісня-душа народу», фотовиставка «Як ми мандрували лісом».

Дослідницько-пошукові проекти. Діяльність учнів в цьому випадку спрямована на вирішення проблеми, результат якої часто буває невідомим. Проекти цього типу за своєю структурою максимально наближені до наукових досліджень. Вони складаються з наступних етапів:

- 1) постановка проблеми;
- 2) формулювання гіпотези;
- 3) планування та розробка дослідницьких дій;
- 4) збір інформації та її аналіз;
- 5) узагальнення цієї інформації;
- 6) підготовка та оформлення результату проекту;
- 7) публічна презентація проекту;
- 8) рефлексія;
- 9) висновки.

Орієнтованими темами є: «Як розмовляють тварини?», «Які рослини повинні бути у навчальному кабінеті?» тощо.

За **предметно-змістовою** галуззю такі проекти поділяються на певні типи. Серед них:

- *монопредметні*, провідною діяльністю яких є вирішення проблеми в межах одного навчального предмета, з залученням знань з інших галузей. Ці проекти вимагають точного формулювання завдань, цілей, а також компетентностей, що мають бути втілені через знання учнями. Орієнтованими темами є: «Веселковий словник», «Мешканці міського парку» тощо;

- *міжпредметні*, змістом яких є охоплення декількох навчальних предметів. Ці проекти вимагають узгодженої роботи творчих груп, точного визначення дослідницьких завдань, проведення звіту в певному проміжку часу. Орієнтованими темами є: «Про автомобілі в підручниках», «Правила безпечного навчання» тощо;

- *надпредметні (позапредметні)*, що об'єднуються в знання з різних галузей, у тому числі з тих, які не входять до курсу шкільної програми. До їх організації долучаються спеціалісти різноманітного фаху. Орієнтованими темами є: «Як емоції впливають на навчання?», «Школа майбутнього», «Небезпечні професії» тощо.

За **характером координації** проекти поділяються наступні види:

- *з прихованою координацією.* Такі проекти впроваджують за наявності в учнів досвіду проектної діяльності. Учитель виконує роль такого ж учасника, як і учні. Більшу активність він проявляє на почат-

ковому етапі проектування, в подальшому виконує роль спостерігача або консультанта;

- *з безпосередньою координацією.* Ці проекти впроваджують на початковій стадії ознайомлення учасників проекту з проектною діяльністю. Під час всього проекту вчитель планує діяльність учнів, організовує виконання дослідження, допомагає знаходити необхідну інформацію, навчає працювати над нею, спостерігає за дотриманням визначених термінів виконання проекту, спільно з учнями організовує презентацію результатів та бере участь в оцінюванні проектної діяльності.

За **характером контактів** проекти поділяються на такі види:

- *серед дітей однієї вікової групи.* Загалом до складу учасників цих проектів входять учні одного класу;

- *серед дітей різновікової групи.* Такі проекти мають статус загальношкільних, районних, міських, регіональних та міжнародних.

За **кількістю учасників** виділяють такі види проектів:

- *індивідуальні*, що виконуються одним учнем. Під час роботи над таким проектом учитель допомагає скласти план діяльності, проводить індивідуальні консультації. Тему та проблему проекту формулює сам учень, і вона залежить від його інтересів та можливостей. Орієнтовні теми: «Складання пам'ятки про корисні та шкідливі продукти», «Із бабусиної скрині», «Історія мого роду» тощо;

- *парні*, що разом виконують двоє учнів. Учасники складають спільний план дій; визначають форму представлення результату; добирають творчу назву свого проекту; беруть безпосередню участь в організації публічного захисту проекту. Орієнтованими темами є: «Розвиваємо пам'ять та увагу», «Модель сучасного спортивного майданчика» тощо.

Також важливо згадати про **соціальний** проект. У процесі роботи над ним створюється «розширена діяльність» для учасників проектної діяльності, у якій вони пізнають, діють, спілкуються, таким чином засвоюють не тільки мікросередовище, а й всю систему соціальних зв'язків та відносин. Процес входження в систему соціальних відносин здійснюється за рахунок засвоєння і реалізації соціальних ролей.

Соціальні проекти допомагають оволодіти нормами і правилами життя в суспільстві, які натомість сприяють набуттю таких характеристик:

- ставлення до іншої людини як самоцінності;
- здатність до самовіддачі як умови чи способу реалізації такого ставлення до інших;

- творчий характер життєдіяльності, здатність до вільного волевиявлення;
- внутрішня відповідальність перед собою, іншими людьми, минулим та майбутнім;
- становлення особистості, життєвих смислів і визначень.

Під час виконання проектів відбувається засвоєння демократичних цінностей. Це дозволяє учням розрізняти добро і зло, обирати моральний і здоровий спосіб життя, мати самоповагу й усвідомлювати себе як особистість. Таким чином, у процесі виконання проектів відбувається формування відповідального громадянина, відданого ідеї прав людини, здатного активно долучатися до громадських справ і змінювати стан справ на краще.

Проектна технологія безпосередньо поглиблює знанняву, морально-етичну, соціальну та інші складові громадянської компетентності. Вона водночас розвиває необхідні уміння та навички, наприклад, орієнтованість на конкретні дії, особисту участь та громадську активність. Також надає можливість формувати у дітей та підлітків уміння працювати в команді, набувати навичок соціальної взаємодії. Загалом, інтегрування ідей громадянської освіти до навчальних проектів у школі інтенсифікує кооперацію між учителями, а учням дозволяє набувати компетентностей, знань та вмінь, необхідних для продуктивного життя людини.

Метод проектів стимулює самостійне освоєння учнями нових знань і інтеграцію набутих, сприяє інтелектуальному розвитку та творчій активності учнів. Він передбачає вирішення певної проблеми завдяки колективній співпраці. Важливим для учнів є процес розкриття проблеми та аналіз отриманих результатів, що охоплюють наступні етапи:

- постановка та вибір проблеми, формулювання назви та аналіз значущості цього питання;
- наявність задуму та гіпотези вирішення цієї проблеми, обговорення методів дослідження;
- планування проектної діяльності учнів;
- формування навчальних груп учнів та розподіл завдань між ними;
- підбір та опрацювання інформації за темою проекту;
- виконання запланованих завдань;
- аналіз результатів, отриманих учнями та побудова цілісної піраміди вирішення поставленої проблеми (згрупування результатів за підтемами), висновки.

Щодо видів та типів проектів навчального закладу, то вони є досить різноманітними.

Отже, проектна діяльність є кроком уперед до нових вершин розвитку педагогічної науки в Україні. Цей метод безсумнівно спрямований у майбутнє. Метод прикладного характеру, який є одним із засобів реалізації особистісно орієнтованої освіти і виховання, має бути спрямований на дитину та її виховання. Метод проектів забезпечує готовність особистості до подолання перешкод, а також її гармонійний розвиток.

Запитання для обговорення

1. В. Кілпатрик визначав чотири види проектів, що відкривали учням основні види діяльності. Які це види?
2. Дайте декілька визначень поняття «проект».
3. Якою є тематика освітніх проектів?
4. Які вимоги висуваються до організації проекту?
5. Назвіть алгоритм побудови дослідницьких проектів.

Література

1. Косогова О. О. Метод проектів на уроках зарубіжної літератури. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. – 144 с.
2. Метод проектів у початковій школі / Упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
3. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. Практико-орієнтований збірник / І. Г. Єрмаков. – К.: Вид-во «Департ», 2003. – 500 с.
4. Полат Е. Что такое проект? Типология проектов // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 10–17.
5. Проектна діяльність у школі // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 1. – С. 46–49.
6. Рябинина И. Г. О некоторых аспектах использования метода проектов в работе с младшими школьниками // Одаренный ребенок. – 2004. – № 3. – С. 98–101.
7. Сиденко А. С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч для админ. школ. – 2003. – № 6. – С. 96–111.
8. Сиротюк Л. Використання методу проектів в початковій школі // Завуч (шкільний світ). – 2005. – № 10. – С. 7–9.
9. Стеців Л. Реалізуємо метод проектів // Директор школи (шкільний світ). – 2005. – № 40. – С. 19–20.
10. Хуртенко Л. О. Метод проектів і особливості його використання // Хімія. – 2005. – № 21. – С. 3–6.

2.2. Практика використання проектів у діяльності навчального закладу

Веселка Юлія Богданівна, молодший науковий співробітник відділу проектування
ІОД НАПН України

Вишня Марина Олександрівна, молодший науковий співробітник відділу проектування
ІОД НАПН України

Серед різноманітних методів, що спрямовують учня до самостійної дослідницької роботи є метод проектів.

Педагоги американської та англійської школи розглядали метод проектів. Спосіб роботи, що зараз має назву «метод проектів» був одним із моментів складної організації педагогічного процесу в цілому.

Історики та педагоги стверджують, що основоположником «домашнього проектного плану» та експертом із сільського господарства, а отже автором проектної методики є Руфус Стімсон.

Історія методу проектів досить динамічна. Спочатку цей термін з'явився в практиці підготовки інженерів у 1824 р. і, але в педагогічній літературі він одержав популярність у 1908–1910 рр. і був описаний у досвіді шкіл та клубів Америки.

Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Колінгс та ін. педагоги детально розглядали проблему організації навчання за методом проектів.

Проте основами проектів були педагогічні концепції американського психолога, загалом педагога, провідного представника філософії прагматизму Джона Дьюї [7].

На думку філософа, будь-який процес мислення відповідає наступним аспектам:

1) процес шукання, творчості або досліду, спрямований на те, щоб висвітлити факти, що стверджують або спростовують ту чи іншу думку;

2) стан сумніву, вагання, нерішучості.

Також він має велике виховне значення, вимагає ручної праці та розв'язання проблем, що входять у зміст навчання.

Щодо інтелектуального розвитку дитини, варто зазначити, що фізична діяльність сама по собі не може дати необхідних результатів. Загалом, вона заважає розвитку, коли набуває рутинного характеру, і лише у поєднанні з розвитком логічного мислення ручна праця має цінність.

Дж. Дьюї застерігає від того, щоб навчання не набуло характеру гри або тяжкої праці. У роботі з дітьми необхідно дотримуватися рівноваги між грою та працею.

Таким чином, правильна організація виховної роботи полягає в тому, щоб викликати у дітей інтерес до вирішення певних завдань, а також зацікавити їх і самим процесом розв'язання проблеми.

Педагогічні погляди Дж. Дьюї можна розглядати як теоретичну основу методу проектів. Усі методи навчальної роботи, що безпосередньо впливають із його педагогічних та психологічних міркувань мають усі ознаки цього методу.

Розв'язання певних проблем є головною з цих ознак, що мають зв'язок із практичним життям культурної людини та з інтересами дитини.

Американський педагог Вільям Кілпатрик був послідовником школи Джона Дьюї [7].

Схема, яку він розробив, ґрунтувалась на інтересах і самостійності мислення дитини, а також відкинула принципи класно-лекційної системи і предметне навчання. На думку ученого, основою навчальної роботи учнів має бути активність, яку вони вибирають самі.

Адже, дитині може принести користь лише та діяльність, яку вона виконує із задоволенням. Автори спираються на переконання, що молодь швидше за все вчить те, що її практично цікавить. Згідно цього методу, виконання різноманітних проектів, максимально пов'язаних із життєвими ситуаціями, є найкращою підготовкою до самостійної праці [11].

В. Кілпатрик виділив чотири типи проектів:

- 1) виробництва (продукція чогось);
- 2) споживання (естетичні враження);
- 3) проблем (подолання інтелектуальних труднощів);
- 4) справності (осягнення справності в якійсь діяльності).

Основою навчання учнів повинні бути дитячі інтереси, які формуються в процесі вирішення учнем проблеми, що його зацікавила. Такі інтереси є ефективним засобом формування необхідних для суспільства моральних якостей.

У ті роки можна виділити два типи проектів.

Перший – робота сільських шкіл, де вдавалося дійсно побудувати систему проектів, що повністю базувалися на реальному житті. Особливо цікавий експеримент був виконаний під керівництвом Е. Колінгса в одній із сільських шкіл у 1917–1921 рр., де всю роботу школи побудовували за методом проектів.

Під час роботи над проектами діти отримували необхідні освітні навички з математики, рідної мови та інших галузей знань, отже робота носила синтетичний, комплексний характер. Колективні проекти переважали в експериментальній школі, а робота над ними починалась і закінчувалась груповими нарадами. Пропозиції надходили від окремих учнів або цілої групи.

Насправді, могло надійти декілька пропозицій, які група обговорювала та зупинилася на найбільш актуальній та цікавій. Учитель відігравав важливу роль у виборі проектів, але не тиснув на учнів.

Після багаторічної роботи результати експериментальної школи було узагальнено та порівняно з результатами двох контрольних шкіл, що працювали в однакових із нею умовах, але за звичайною програмою й системою роботи американської народної школи.

Було отримано наступні результати: учні експериментальної школи не відстали від учнів контрольних шкіл у здобутті знань і навичок із найголовніших освітніх предметів, хоча вони і не займалися їх систематичним вивченням.

Разом із тим, експериментальній школі вдалося перемогти ту відчуженість, яка в неї була до початку роботи за проектною системою, тобто 1917 року. Вона перетворилася на соціальний центр, що впливав на життя населення, поліпшуючи його культурні, побутові та економічні умови [11].

Зрозуміло, що контрольні школи, які працювали за колишньою системою, не могли досягти потрібних результатів, тому школа перетворилася на культурну установу. Вона не лише вивчала оточуюче життя, але й змінювала його, саме цьому полягає велика заслуга освітньої проектної системи.

Другий тип проектів – це ті проекти, що здійснювалися, в основному, у міських школах. Більшість із них базувалася на самому навчальному предметі (декілька навчальних предметів) і відштовхувалася від них та інтересів учнів. Ці вправи-проекти носили навчальний характер або називалися проектами «уявних справ» (літературні проекти, географічні подорожі, реалістичні ігри).

Такі проекти часто були способом комплексного вивчення тієї чи іншої теми, на яких було акцентовано увагу школярів. Виникнення інтересу та захоплення в дітей є необхідною умовою, на якій акцентувалася увага школярів. Важливо, щоб основні види шкільних робіт концентрувалися на живому та життєвому матеріалі, саме тому велику увагу приділяли спільній діяльності школярів, стосункам між ними, їхньому вмінню розбиратися в реальному житті.

Але на цьому історія використання та впровадження методу проектів у педагогічній практиці зарубіжних шкіл не завершується.

Цей метод знайшов своє відображення в педагогічній теорії та практиці різних країн – це Німеччина, Бельгія, Велика Британія, Фінляндія, Італія, Бразилія, Японія та інші. Підходи гуманістичного напрямку Дж. Дьюї у цих країнах набули значної популярності за рахунок раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем.

У 1940–50-х рр. виникла потреба у трудовій підготовці молоді до життя у Великій Британії в умовах перетворення економіки, посилення технізації суспільства. Нові умови суспільного життя вимагали реорганізації в освіті. По-перше, виникла потреба змінити існуючу трьохступеневу державну середню школу на єдину, що давала б кожному учневі значний досвід практичної підготовки та певні знання. Такі зміни відбулися у 1959 р. після звіту Кроувера, який піддав критиці практику поділу школи на три типи. У цьому питанні роль лідера взяла на себе Велика Британія.

Закон про освіту, що одразу ж вийшов після звіту, відмінив існуючу систему поділу школи і став основою для створення єдиної загальноосвітньої школи. Для всіх дітей відкрилась можливість вивчення одного навчального плану. У галузі технологічної освіти було проведено реформу. Технічне креслення, металом і пластиком були об'єднані в предмет «Ремесло, дизайн і технологія». Робота з продуктами харчування та тканиною, основи розвитку дитини утворили предмет «Домашня економіка».

З часом від учнів почали вимагати не лише здобуття ремісничих навичок, але й вирішення реальних проблем шляхом створення виробів із різних матеріалів.

Незважаючи на те, що учні виконували невеликі завдання, спрямовані на розвиток практичних навиків і здобуття певних знань, вони все більше вивчали технологію через проекти.

У 1990 р., в Великій Британії з'явився державний навчальний план, куди увійшли вищезгадані предмети, а також новий навчальний предмет «Дизайн і технологія». Державний навчальний план охоплював п'ять обов'язкових предметів: математика, англійська мова, природничо-наукові дисципліни, дизайн і технологія, а також сучасна іноземна мова.

Державний навчальний план було побудовано з урахуванням поставлених досяжності цілей. Для технології було вироблено п'ять цілей, чотири з яких пов'язані з розвитком здібностей у проектуванні:

- 1) визначення потреб і можливостей;

- 2) вироблення ідей;
- 3) планування і виготовлення;
- 4) оцінка.

Усі поставлені цілі формують мету: розвинути кожного учня як дизайнера і як людину, яка могла би реалізувати свої ідеї через створення виробів, систем.

На початку жовтневої революції велику прихильність до методу проектів виявила Н. К. Крупська. Вона побачила в цій системі позитивний вплив: діти вчаться планувати свою роботу, зважаючи всі засоби, необхідні для виконання завдання.

Н. К. Крупська помітила в американських проектах перевагу особистого матеріального інтересу. Учена вважала, що радянські педагоги, не змогли знайти в цьому методі дидактично цінне, методом проектів стали називати будь-яку спробу пов'язати теорію з практикою. Після постанови ЦК деякі педагоги, критикуючи помилки школи 1920-х років, вдавалися до іншої крайності: стали вихвалити дореволюційну школу.

З часом метод проектів трансформувався. Така система навчання була визначена як виконання учнями відповідної навчально-виробничої задачі, що була взята із соціалістичного будівництва: господарсько-виробничої, суспільно-політичної та культурно-побутової сфери.

С. Т. Шацький був тим радянським педагогом, який захоплювався ідеями нової американської педагогіки. Перероблена ним ідея «американізму», була основним напрямком робочої групи у тих умовах.

У періодичному виданні «На шляху до методу проектів» було узагальнено досвід застосування методу проектів у практиці роботи в другій половині 1920-х років.

Розвиток методу проектів у вітчизняних школах пов'язаний з іменами наступних педагогів: М. В. Крупеніна, В. В. Ігнат'єв, В. М. Шульгін.

Прихильники методу проектів оголосили його єдиним засобом перетворення школи навчання в школу життя. Універсалізація методу проектів призвела до складання і видання комплексно-проектних програм для шкіл.

Отже, у 1920-х роках проектний метод широко застосовувався у практиці радянської школи. За розробленою системою учитель повинен був під час навчання особливу увагу приділяти перспективі. Проте істотним недоліком проектної системи було те, що вона переставила акценти з пізнання наук на суспільно корисну роботу школярів. Радянські педагоги робили принципово спирались на суспільно корисну, ідеологічну, трудову спрямованість усіх проектів і менше уваги

приділяли навчальним проектам. Зокрема це призвело до ослаблення змістового наповнення діяльності учнів, що у результаті викликало на початку 1930-х років різке засудження системи як буржуазного пере-кручення.

У 1920-х роках ХХ ст. метод проектів застосовувався і в школах сільської молоді. Його метою було створення умов, що об'єднували навчання з життям. Основними принципами у виборі проектів були:

- наявність достатнього навчального матеріалу у проекті та можливість отримання навичок;
- економічна й політична обґрунтованість проекту, зв'язок із суспільними кампаніями, що проводяться в селі, спрямованість проекту на покращення економічного стану села на основі колективізації;
- педагогічна обґрунтованість.

Завдання, що входили у план роботи школи:

- виявлення методики, аналіз процесу роботи за проектом;
- самоуправління у проектній роботі;
- обладнання та знаряддя, посібники, які повинна мати школа, що працює за проектним методом;
- облік роботи за методом проектів;
- метод роботи в школі колективного сектору господарювання [5].

Період з 1926 до 1928 рр. в Радянському Союзі відзначився поширенням у навчальному процесі методу проектів. Пізніше такий вид роботи був дещо витіснений із методичного арсеналу вчителя і тривалий час лише іноді зустрічався в позакласній діяльності учнів. Разом із тим, у країнах близького та далекого зарубіжжя, метод проектів залишався одним із головних у навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Однак метод проектів не був забутий. У його розробці та пропаганді чільне місце посідав Інститут методів шкільної роботи, який очолював В. Н. Шульгін.

Був узятий курс на включення школярів у соціалістичне будівництво. Разом із тим, у спробах установити зв'язок навчання з життям і виробництвом сформулась тенденція до перебільшення життєвого досвіду учнів.

З'явилася зневага до систематичного викладу вчителем основ навчального предмета.

Видатний український педагог Г. Ващенко, досліджуючи метод проектів, зазначав, що він є одним з активних методів навчання. Од-

нак у радянському експерименті були допущені суттєві недоліки, яких не можна повторювати сучасній школі.

На сьогоднішній день, метод проектів розвивається в українській педагогіці та доповнюється новими теоретичними й концептуальними положеннями.

Узагальнюючи наукові дослідження з теоретичного обґрунтування методу проектів, необхідно виділити наступні особливості цієї дидактичної технології. Метод проектів реалізується як цілісна педагогічна технологія навчання, що надає можливість учням оволодіти методологічними знаннями, уміннями і навичками – основою подальшої самоосвіти, а також сприяють розвитку ключових компетентностей учнів. Головне завдання у реалізації функцій навчання виконує навчальний проект у вигляді засобу навчання учнів, де вчитель виконує функцію управління засобом навчання, а також стимулювання і координації діяльності учнів [3, 192–199].

Даний метод роботи є актуальним у системі сучасної освіти насамперед тому, що метод проектів, здебільшого, зорієнтований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування й здобуття нових (часто шляхом самоосвіти). Учні навчаються планувати свою роботу, використовувати різні джерела інформації, самостійно збирати матеріал, аналізувати і зіставляти факти, приймати рішення, установлювати соціальні контакти, створювати «кінцевий продукт», представляти створене перед аудиторією [16].

Метою створення шкільних проектів є:

- формування умов для його реалізації потенціалу учнів;
- підвищення психологічної компетентності;
- виховання духовно-моральних цінностей;
- підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання та виховання конкурентоспроможних абітурієнтів;
- доступність інформації для навчальної діяльності;
- мотивація до навчальної діяльності та самореалізації учнів;
- формування позитивної життєвої мотивації;
- покращення управління навчально-виховним процесом та стимулювання вчителів до самовдосконалення.

Під час навчання, учням мають бути створені умови для самореалізації і прояву самостійності у виборі власної діяльності, а тому основними завданнями школи та всього педагогічного колективу є: виявлення здібностей кожного учня; орієнтація на здобуття високого рівня знань учнів; набуття знань, умінь та навичок; формування навичок науково-дослідницької роботи; виховання свідомого громадянина України; формування життєвого світогляду [4].

Проект в цілому характеризується наступними показниками:

- об'єм робіт;
- якість виконаної роботи;
- необхідні фінансові, матеріальні та інші ресурси;
- склад учасників (кадри);
- ризик;
- терміни виконання проекту.

Одиницею навчальної моделі методу проектів є проблемна ситуація, оскільки саме технологія вирішення конкретної проблеми лежить в основі методу проектів. У процесі реалізації методу проектів умовою ефективної самостійної шкільної та позашкільної діяльності учнів є групова і міжгрупова взаємодія. Основою діяльності вчителя є наступні складові: конструктивно-проектувальна, організаторська, комунікативна. Учитель повинен стати координатором, консультантом, а також рівноправним учасником навчального процесу. Добре сплановані проекти для занять у класі, продемонстрували свою дієвість в позитивній мотивації учнів до навчання, оскільки вони пропонують одночасно цікаві та важливі для них теми, а також можливість подолання труднощів. Існують апробовані способи активізації та залучення учнів до дослідницької роботи за допомогою проектів. Як правило, це групові завдання:

1) завдання формуються навколо соціально значущих проблем і питань;

2) проводиться справжнє дослідження, що веде до вирішень справжніх проблем. Учні мають відчуття, що вони беруть безпосередню участь у вирішенні питань, роблять свій вклад у вирішення складної проблеми, адже лише тоді вони з більшим захопленням будуть працювати в колективі;

3) предмет дослідження повинен представляти різні сторони проблеми: політичну, історичну, природничо-наукову тощо;

4) завдання передбачають виготовлення предметів, речей, об'єктів, що будуть представлені під час презентації та відображають суть отриманих результатів дослідження;

5) завдання формуються таким чином, щоб їх було зручно виконувати в парах чи невеликих групах. Особливо дієво це у тому випадку, коли учні мають можливість відкрито виражати свої почуття і думки [3].

Залежно від сфери впливу виділяють організаційні, виховні, навчальні та управлінські проекти. Дослідники дидактичних засад застосування методу проектів [12], визначають таку типологію проектів (див. рис. 2.1).

За діяльністю	За територією	За кількістю учасників	За тривалістю дослідження
Дослідницькі	Внутрішні	Особистісні (індивідуальні)	Короткотривалі
Ігрові	Міжнародні	Парні	Середньотривалі
Інформаційні		Групові	Довготривалі
Практично-орієнтовані			

Рис. 2.1. Типологія проектів

Організаційна структура проектної діяльності (за К. Бахановим) зображена на рисунку 2.2.

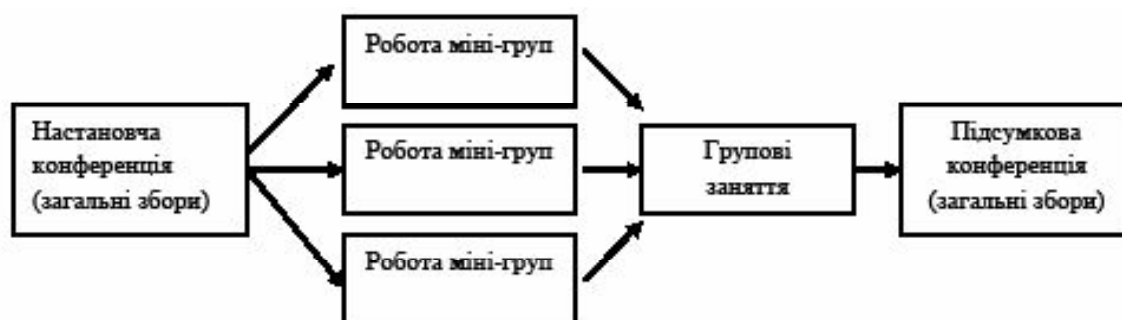


Рис. 2.2. Організаційна структура проектної діяльності (за К. Бахановим)

К. Баханов пише, що робота над кожним проектом розпочинається з конференції (зборів всієї групи, класу), де учні самостійно пропонували проекти. Початковим етапом є вступне слово вчителя. Він у загальних рисах ознайомлює учнів з темою, вислухає пропозиції, які висувують окремі учні або групи. Якщо виникає декілька пропозицій, їх обговорюють та обирають найцікавішу. Після цього проект розподіляють на декілька міні-проектів. Учні розпочинають роботу зі збору необхідної інформації та визначення основних напрямів його аналізу. Наступним етапом є обробка інформації у великій групі й обговорення змісту і форми звіту. Останньою ланкою в проектній системі є підсумкова конференція, на якій заслуховується й обговорюється звіт [1].

Проектна технологія реалізується в декілька етапів і має циклічний вигляд. У зв'язку з цим необхідно надати коротку характеристику проектного циклу. Цикл формується, коли здійснюється спільна життєдіяльність від постановки проблеми, конкретної мети до фіксованого прояву запланованих успіхів у вигляді конкретного продукту та особистісних якостей.

Зазначимо, що проектна діяльність здійснюється з урахуванням послідовно виділених етапів: конструктивного, ціннісно-орієнтаційного, оціночно-рефлексивного.

Перший етап проектного циклу – ціннісно-орієнтаційний, охоплює алгоритм діяльності учнів, а саме усвідомлення мотиву та цілі діяльності, виокремлення пріоритетних цінностей, на основі яких реалізуватимуть проект, визначення задуму проекту.

На цьому етапі важливо організувати діяльність спрямовану на колективне обговорення проекту й втілення його ідей в проєкті.

Для цього на дошці виписують всі ідеї без винятків. Коли висловлено достатню кількість пропозицій, варто узагальнити та класифікувати основні напрями висунутих ідей у найбільш наочній та зрозумілій формі.

На основі аналізу цього етапу будують модель діяльності, визначають джерела необхідної інформації, виявляють значимість проектної роботи, розробляють план майбутньої діяльності. Неабияку роль на першому етапі відіграє спрямованість та налаштування усіх учасників на успіх майбутньої справи.

Другий етап – конструктивний, до складу якого входить власне проектування.

На цьому етапі здійснюють проектну діяльність (індивідуально або за об'єднання в тимчасові групи (4–5 осіб): розробляють план, збирають інформацію щодо теми проекту, обирають форму реалізації проекту (складання наукового звіту чи доповіді, створення графічної моделі, щоденника тощо).

У цей час викладач проводить консультацію. Педагог має організувати діяльність таким чином, щоб кожен міг проявити себе і здобути визнання інших учасників проекту.

Досить часто педагог залучає до діяльності консультантів, які допомагатимуть дослідницьким групам у вирішенні тих чи інших завдань. Цей етап є актуальним, тому що групи навчаються вигадувати та використовувати творчі шляхи вирішення завдань.

У цей час педагог лише привчає групи до пошуку та допомагає висловити свої думки, стимулює прагнення до вирішення, надає необхідні рекомендації. Тому цей період є найтривалішим.

Третій етап – оціночно-рефлексивний, основою якого є самооцінка діяльності. Нагадаємо, що кожний етап проективної технології супроводжує рефлексія. Однак, виділення самостійного оціночно-рефлексивного етапу сприяє цілеспрямованому самоаналізу і самооцінці.

На цьому етапі проект оформлюють, синтезують та підготовлюють до презентації. Оціночно-рефлексивний етап є важливим, тому що кожен учасник проекту обов'язково сприймає інформацію, отриману від усієї групи, адже у будь-якому випадку він бере участь у презентації результатів проекту.

Якщо враховано момент рефлексії, то можна проводити коригування проекту, а саме облік критики педагога та інших членів групи. Група обдумує як поліпшити робочий процес, що може вдатися, а що ні, а також оцінює кожний внесок учасника в роботу проекту.

Четвертий етап – презентативний, під час якого здійснюється захист проекту.

Результатом роботи різних груп є презентація, підсумок спільної програми та індивідуальної діяльності. Захист проекту проходить у різних формах (наприклад, ігровій): прес-конференція, круглий стіл.

Учасники не лише описують прийоми, за допомогою яких було отримано інформацію, а й розповідають про проблеми, що виникли під час підготовки проекту, демонструють наочно набуті знання, духовні орієнтири та творчий потенціал.

На цьому етапі демонструється досвід уявлення підсумків своєї діяльності.

Під час захисту проекту виступ має бути нетривалим, стислим, лаконічним.

Щоб зацікавити глядача використовують певні прийоми: розповідають яскраві факти, цікаву статистику, роблять історичний огляд, використовують слайди, плакати, графіки тощо.

Під час презентації відбувається залучення до дискусії щодо обговорення проектів, а також тих питань, що залишились на порядку денному. До того ж, робиться спроба об'єктивно поставитися до критики, визнавати різні точки зору та об'єктивно оцінити свої досягнення.

Аналіз складу та забезпечення рівнів педагогічного проектування у структурі школи переконує, що й структура не визначена у обсязі, необхідному для вивчення змістовної характеристики, формулювання рівнів умінь педагогічного проектування, ефективного формування умінь педагогічного проектування.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми специфіки школи виявив, що вона має не складну структуру.

Уміння педагогічного проектування необхідні для розробки нових освітніх програм, технологій, проектування виховної та освітньої систем, моделювання педагогічного процесу, планування різних дидактичних засобів і нових форм педагогічної взаємодії з дітьми та батьками, проектування різних педагогічних ситуацій і конструктів, розробки моделей і конструювання певних форм роботи.

Зазвичай перші проекти виконуються в групах. Така організація роботи створює умови для найбільш повного усвідомлення досліджуваного матеріалу. До складу групи обов'язково повинні входити учні з різними рівнями розвитку і мислення. Психологи радять формувати творчі групи за:

- інтересами і захопленнями;
- типом характеру;
- типом схильностей (гуманітарного або фізико-математичного профілю).

Завдання полягає не лише в тому, щоб прищеплювати інтерес до предмету, а й розвивати в учнів зацікавленість у дослідницькій діяльності взагалі. Для вирішення цієї проблеми пропонується варіант структурування навчальних матеріалів «за принципом концентрування кіл». Його суть полягає у тому, що коли діти пройдуть перше коло, далі освоюють друге – більш насичене інформацією, потім – третє і т. д. При цьому зміст занять ускладнюється і розширюється, однак варто враховувати вікові особливості дітей. Наприклад, учні початкових класів «на відмінно» виконують проекти, пов'язані з дослідженням природних явищ, життя тварин, генеологічного дерева свого роду. На цьому етапі розвитку, для дітей характерний підвищений інтерес і здатність творчо підходити до дослідження й обробки будь-якої інформації. Теми виконаних проектів говорять самі за себе (наприклад, проект «Милій рідній присвячую!» – підсумковий звіт про проведення заходу, присвячений Міжнародному жіночому дню; «Моя сім'я» – презентація роду). Проекти молодших школярів елементарні, однак у дітей розвивається потреба у дослідницькій діяльності. У процесі дорослішання допитливість дітей поступово знижується і її, відповідно, необхідно підтримувати. Із цією метою проектна діяльність для учнів середніх класів організовується на більш високому рівні. Учні створюють предметні та міжпредметні групові проекти науково-дослідного і практичного характеру. Потужним стимулом на цьому віковому етапі є практичне значення виконаних проектних завдань. У зв'язку з цим проблеми, що досліджуються в проектах, повинні бути максимально наближені до життєво важливих проблем [8].

Перевага такої системи полягає в тому, що дитина буде виконувати проект за допомогою тієї діяльності, яку обере самостійно, вирішить яким за територією та тривалістю дослідження буде проект, а також визначить з ким буде виконувати дослідницьку роботу.

Дослідницькі уміння та навички роботи найкраще розвиваються в процесі дослідницької практики. Насамперед для заохочення до дослідницької роботи варто визначити коло інтересів та захоплень учня. Лише після цього, учитель разом з учнем визначає тему майбутнього проекту і ставить проблемне питання, на яке учень в процесі дослідження повинен знайти відповідь.

Робота над проектом:

- розвиває ініціативу, творчий потенціал, комунікативні здібності, уміння працювати в команді;
- формує загальну інформаційну культуру;
- допомагає реалізувати індивідуальний підхід у навчанні;
- формує інформаційну та комп'ютерну компетентності учня.

Роботу з підготовки учнів доцільно здійснювати в декілька етапів.

1. *Діагностико-аналітичний.* На цьому етапі визначають схильність учнів до вивчення того чи іншого предмету за високим рівнем активності учнів у предметно-перетворювальній, навчально-пізнавальній та соціально-комунікативній діяльності, перевіряють рівень підготовленості вчителя. Серед чинників, що визначають рівень підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми є ґрунтовна фахова підготовка, емоційна стабільність, готовність перегляду своїх планів.

2. *Корекційно-конструюючий.* Етап забезпечує проведення попереднього прогнозування розвитку особистості. Під час цього етапу визначають рейтинг кожного учня за рівнем здібностей, швидкістю засвоєння, рівнем осмислення.

3. *Програмно-моделюючий.* На цьому етапі передбачено складання комплексних програм, проектів. Спостерігається поступовий перехід учня від одного щабля розвитку до іншого, збільшується обсяг самостійної роботи учня. Учитель проводить інструктаж – усі завдання повинні бути нестандартними, насиченими. Учням радять вивчати матеріали олімпіад. Психологічна служба школи допомагає уникнути стресових ситуацій.

4. *Розвивально-формуючий.* Цей етап передбачає залучення позашкільних навчальних закладів, батьків, певних громадських організацій. Учні презентують свої дослідження.

5. *Концептуально-узагальнюючий.* Під час цього етапу проводиться узагальнення результатів. За проведення ґрунтового дослідження учнів доцільно заохотити матеріально [5].

Послідовність виконання проекту здійснюється за такими етапами: діяльність учнів та вчителя, задачі.

ЕТАПИ

I. Підготовчий

1. Цілепокладання.
2. Планування. На цьому етапі здійснюється визначення теми, виявлення проблеми, вибір груп.
3. Аналіз проблеми, висування гіпотез та їх обґрунтування. Уточнення інформації. Обговорення. Виявлення проблеми.
4. Висування гіпотези. Формування завдань. Мотивація учнів. Пояснення цілей. Допомога та спостереження.

II. Організаційний

1. Вибір методів перевірки прийнятих гіпотез.
2. Виконання, обговорення методів перевірки висунутих гіпотез, джерел інформації.
3. Пошук інформації, що підтверджує або спростовує гіпотезу. Виконання проекту. Обговорення і вибір оптимального варіанту. Визначення джерел інформації.
4. Робота з інформацією. Проведення дослідження. Оформлення проекту. Вчитель спостерігає, консультує, радить, спрямовує процес роботи.

III. Заклучний

1. Захист проекту, презентація результатів проектування.
2. Оцінка результатів, захист проекту, участь у колективній оцінці результатів діяльності, колективний аналіз та оцінка результатів проектування.

На підготовчому етапі здійснюється постановка мети, завдань і планування проекту.

Спочатку планують проект у межах окремої теми. Учитель в прихованому вигляді пропонує учням свої ідеї щодо вибору проблеми. Учні обговорюють ці проблеми, висувають свої гіпотези (пропозиції). Далі формуються групи і розподіляються завдання в групах.

Розподіл завдань між членами групи здійснюється таким чином: одному учню, наприклад, доручається збір фактичного матеріалу за темою, а іншому – провести анкетування в класі й обробити дані. Учні з невисоким рівнем підготовки пропонують скласти план, намалювати або зробити фотографії та додати коротку інформацію відповідною мовою.

Підготовчий етап забезпечує мовні та мовленнєві вміння студентів (учнів): оволодіння лексикою, граматичним матеріалом з теми, читання текстів з підручника, що служать змістовою базою для розвитку мовленнєвих та дослідницьких їх умінь. Ці вміння формуються і розвиваються в процесі проектної діяльності із застосуванням навчальних комп'ютерних програм.

Під час організаційного етапу здійснюється виконання проекту. Учні працюють з інформацією: збирають матеріал з додаткових джерел, досліджують, обирають необхідний; тобто здійснюють пошукову діяльність і творчо оформлюють свою проектну роботу. Не забуваючи про формування мовних та мовленнєвих умінь у межах обговорюваної проблематики, учнів також необхідно навчити стратегії та тактиці групового спілкування, тобто комунікативним умінням, навичкам, що допоможуть їм висловлюватися логічно, зв'язано та продуктивно. Із цією метою використовуються різні граматичні опори, мовні кліше, комунікативні мовні штампи («я думаю», «на мою думку», «я переконаний», «якщо я не помиляюся») і т. ін., вислови згоди, незгоди, узагальнення сказаного, що постійно змінюються у процесі засвоєння.

Заключний етап охоплює захист і обговорення проектів. Кожна група захищає свій проект за раніше обговореним планом. Наприклад, за темою «Школа» презентація проходила у формі телепередачі, що називалася «Schule, school, shole, школа». Двоє ведучих з України та Німеччини брали інтерв'ю в гостей передачі, які представляли свій проект «Наша рідна школа», німецькі школярі з вальдорфської школи виступили з проектом «Школа моєї мрії», а потім відбулася конференція «Школа здоров'я – школа майбутнього».

Підведення підсумків – важливий етап, під час якого студенти, учні висловлюють свою думку про захист (Що вдалося? Що не вийшло? Чому?), обирають найбільш цікавий проект, аргументуючи свою думку. Оцінка проектної роботи – нелегка справа. Очевидно, що мова – це лише складова частина проекту. Помилково оцінювати проект, розглядаючи його лише на основі лінгвістичної правильності. Оцінку за проект варто виставляти у цілому, багатоплановість його характеру, рівень виявленої творчості, чіткості презентації.

Роботу з учнями, пов'язану з проектом, доцільно здійснити в декілька кроків:

Крок 1. Учні та учитель погоджують тему та зміст проекту. Кожен з них має можливість відчути себе справжнім співавтором спільної роботи.

Крок 2. Учні та учитель погоджують форму кінцевого результату проекту (презентація, бюлетень, письмовий звіт, театралізація та ін.).

На цьому ж етапі обговорюється цільова аудиторія, якій будуть представлені результати дослідження (однокласники, інші учні школи, батьки, керівники програми, місцева адміністрація, бізнесмени).

Крок 3. Учні та учитель створюють структуру проекту. Після того як учні і вчитель домовилися про тему і кінцевий результат проекту, вони розробляють деталі, керуючись якими варто виконувати проект. Уважно розглядають ролі учасників проектної діяльності, розподіляють відповідальність, види і типи співробітництва, кількість і якість індивідуальної та спільної роботи. Потім визначають термін виконання роботи. Також доцільно домовитись про час, необхідний для підготовки інформації, її обробки, підготовки презентації кінцевого результату.

Крок 4. Учитель готує учнів до збору необхідної інформації.

Крок 5. Збір інформації. Задіяні всі доступні джерела інформації.

Крок 6. Учитель готує учнів до аналізу і синтезу отриманої інформації.

Крок 7. Учні аналізують і синтезують всю отриману інформацію. Працюючи в групах, учні систематизують отримані дані, детально обговорюючи їх цінність та значення в наближенні до мети проекту. Мета даного етапу є визначення критично значимих ідей, насамперед важливих для вирішення глобальних завдань проекту.

Крок 8. Учні презентують кінцевий результат проекту згідно з планом.

Крок 9. Учні оцінюють проект в цілому. На цьому етапі діяльності учні проводять рефлексію вмінь, знань та цінностей. Від учнів очікують рекомендацій щодо вдосконалення роботи над проектами. Саме на цьому етапі вчитель дає учням узагальнену оцінку їхніх зусиль і результатів.

Якщо вчитель має достатньо часу, він може обговорити критерії оцінювання з учнями до початку проекту або в ході роботи, щоб вони були особистими орієнтирами самих учнів. Ці документи будуть доступні учням для того, щоб вони мали орієнтири для підготовки. На початковому етапі підготовки до вивчення теми на основі методу проектів для успішної організації дослідницької діяльності учнів вчитель повинен ретельно продумати основоположне і проблемне питання проекту. Саме від якості основоположного і формулювання проблемного питання залежить мотивація учнів з якою вони будуть виконувати самостійне дослідження:

- внутрішня потреба або під зовнішній вплив, що вимагає від них дисципліни, високого рівня виконаної роботи для позитивної оцінки;
- страх перед учителем, однокласниками, батьками.

Учитель повинен продумати методи та техніки для створення проблемної ситуації [6].

Також необхідно зазначити, що важливу роль у реалізації проектів відіграють керівники закладів освіти різних рівнів компетенції. Вони мають бути безпосередніми учасниками проекту на всіх етапах його життєвого циклу, адже від їхніх намірів та повноважень залежить успішність проекту.

Інша категорія учасників проекту – активні учасники проекту (учні) – чий дії необхідні для реалізації проекту. Неможливо не враховувати людей, на яких будуть відображені наслідки проекту – позитивні чи негативні. Необхідно виділити четверту категорію учасників – з негативним ставленням, які можуть протидіяти дослідженню проекту. Ігнорування будь-якої з вищеназваних категорій, зменшує ефективність його здійснення. Важливою процедурою є виявлення бачення комплексу проблем і ставлення до реалізації проекту кожної категорії учасників. Навіть поверхневий аналіз реалізованих проектів підтверджує, що ці аспекти проектування упускаються [6].

Окрім навчальних та виховних проектів у загальноосвітніх школах активно впроваджуються організаційно-управлінські проекти.

У процесі побудови організаційно-управлінських проектів, головними мають бути ті цінності, що покликані об'єднувати учнів та інших учасників навчально-виховного процесу у досягненні спільної мети.

Одночасно розвивається взаємозв'язок учнів і батьків, так як відвідування уроків викликає інтрес до роботи власної дитини. Адже досить часто саме батьки допомагають підібрати матеріал, проводити різноманітні дослідження, а потім з гордістю спостерігати за своєю дитиною на захисті проекту. Значно виріс інтерес дітей до навчання, батьки все частіше стали цікавитись проблемами своїх дітей і, як наслідок, формується ціла система взаємостосунків «батьки – діти – вчителі» [10].

Також не варто применшувати роль учителя, адже, використовуючи у своїй роботі метод проектів, учитель створює умови для виявлення та розвитку здібностей обдарованих дітей та стимулює самостійну пошуково-дослідницьку роботу. При такій формі організації навчального процесу вчитель виступає в ролі наставника, радника та організатора, тобто здійснює психолого-педагогічний супровід.

Проектне навчання не лише спонукає до розумово-вмотивованої доцільної діяльності, відповідно до вікових і навчальних інтересів

школярів, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. За такого підходу учитель неодмінно перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, аргументації, допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом. Учитель сам є джерелом інформації, який підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом. Учитель має не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх перетину. Педагог має добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання.

Сфера контролювання вчителем процесу становлення особистості не звужується, а навпаки – розширюється. До того ж, проектна діяльність опосередковано виводить різновікових учасників спільної діяльності на пошуки спільної мови і розуміння багатьох побутових цінностей та оцінок. Варто ознайомитись з діяльністю вчителів та учнів під час використання методу проектів.

Таблиця 2.2

Проектна діяльність на практиці

Етапи діяльності	Зміст діяльності	Способи організації взаємодії
Підготовка	Учні обговорюють, шукають інформацію. Учитель розповідає про задум, мотивує, допомагає у визначенні завдань	Навчальний діалог
Планування	Учні формулюють завдання та обговорюють їх. Учитель коригує, пропонує ідеї, висуває пропозиції	Спільне визначення мети діяльності
Прийняття рішень	Учні обирають оптимальний варіант. Учитель спостерігає, не напряду керує діяльністю	Ситуація вільного вибору, дискусія
Збір інформації	Учні збирають інформацію. Учитель спостерігає, непрямо керує діяльністю	Добір навчального матеріалу

Продовження таблиці 2.2

Етапи діяльності	Зміст діяльності	Способи організації взаємодії
Аналіз інформації, формулювання висновків	Учні аналізують інформацію, в міру необхідності конструюють різні художні вироби. Учитель коригує, спостерігає, радить	Створення дітьми навчального дидактичного матеріалу
Захист проектів та колективний аналіз	Учні презентують проекти та разом з учителем обговорюють, оцінюють зусилля, використані можливості, творчий підхід. Учитель обговорює разом з дітьми	Участь дітей в оцінюванні проекту

Щоб упевнитись, що розроблений проект сприяє розвитку навичок мислення, варто звернути увагу на дієслова, написані у відповідних колонках таблиці.

Завдання та діяльність учнів мають бути сплановані так, щоб процес навчання був спрямований на зміни у рівнях розумової діяльності. Важливо формувати не просто мислення, навички мислення високого рівня.

Правила успішної роботи учнів у проектній діяльності:

- у команді немає лідерів – усі члени команди рівні;
- команди не змагаються;
- усі члени команди повинні отримати задоволення від спілкування, а також від того, що разом виконують проектну роботу;
- кожен повинен отримувати задоволення від почуття впевненості в собі;
- відповідальність за кінцевий результат несуть всі члени команди, які працюють над проектом.

Таким чином, доцільність впровадження методу проектів підтверджується конкретними життєвими темами, що мають безпосереднє, пряме відношення до інтересів учнів. Виконання подібних проектів надає учням можливість отримати цінні знання, уміння та навички в предметних, актуальних проблемах для регіонального, національного та міжнародного рівня. Одночасно учні практикують різні методи пошуку істини, розвивають критичне і конструктивне мислення, приймають відповідальні рішення. Вони

виховують в собі відчуття необхідності, індивідуальної, особистої користі та уміння працювати в групах різного складу [2].

Метод проектів є актуальним, ефективним та надає широкі можливості для експериментування, синтезування отриманих знань, розвитку здібностей і комунікативних навичок, що дозволяють успішно адаптуватися до змін ситуації шкільного навчання.

Використання методу проектів у навчально-виховному процесі заохочує і підсилює щире прагнення до навчання з боку учнів, тому що воно:

- особистісно орієнтоване, використовує безліч дидактичних підходів;
- має високу мотивацію, що означає зростання інтересу й залучення до роботи;
- підтримує педагогічні завдання у когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу;
- надає змогу вчитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретній справі, а не вдавати навчальну діяльність.

Можна сказати, що метод проектів є ефективним у використанні під час навчально-виховного процесу, адже учні можуть самостійно планувати та здійснювати свою діяльність, проводити власні дослідження, користуватись порадами і підказками вчителя.

Паралельно з навчальними та виховними проектами, у шкільну практику вводяться управлінські та організаційні проекти, що дають змогу раціонально здійснювати керівництво навчальним закладом та навчально-виховним процесом.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність впровадження методу проектів для комплексного розвитку вмінь і навичок в учнів.

Запитання для обговорення

1. Визначте особливості методу проектів як дидактичної технології.
2. Охарактеризуйте організаційну структуру проектної діяльності.
3. Назвіть основні кроки роботи над проектом.
4. Хто є основоположником «домашнього проектного плану», а отже автором проектної методики?
5. Назвіть основні принципи у виборі проектів у 20-х роках ХХ століття.

6. Складіть схему діяльності вчителів та учнів під час використання методу проектів.
7. Визначте мету створення шкільних проектів.
8. Охарактеризуйте етапи підготовки учнів до проектної діяльності. У чому полягають особливості роботи над шкільним проектом?

Література

1. Баханов К. Навчання історії за проектною системою / К. Баханов // Історія в школах України. – 2000. – № 3. – С. 33–37.
2. Герман О. Технологія педагогічного проектування у методичній діяльності // «Управління освітою». – 2007. – № 1.
3. Забелина Г. А. Применение метода проектов в обучении иностранному языку в школе и вузе // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 1. – С. 192–199.
4. Кордуба Б. Роль проектних технологій у створенні сприятливого середовища для розвитку компетентної, цілеспрямованої, творчої, успішної особистості, конкурентоспроможної на ринку праці // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 37–42.
5. Косогова О. О. Метод проектів на уроках зарубіжної літератури. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. – 144 с.
6. Метод проектів у початковій школі / Упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
7. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. Практико-орієнтований збірник / І. Г. Єрмаков. – К., Вид-во «Департ», 2003. – 500 с.
8. Павлюк Г. Н. Метод проектов и научно-исследовательская деятельность учащихся при изучении начального уровня информатики // Методист. – 2011. – № 2. – С. 56–58.
9. Полат Е. Что такое проект? Типология проектов // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 10–17.
10. Проектна діяльність у школі // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 1. – С. 46–49.
11. Рябинина И. Г. О некоторых аспектах использования метода проектов в работе с младшими школьниками // Одаренный ребенок. – 2004. – № 3. – С. 98–101.
12. Сосницька Н., Генев-Стешенко О. Дидактичні засади застосування методу проектів для формування ключових компетентностей учнів у навчанні фізики // Наукові записки. – Вип. 82 (2). – С. 73–78.

13. *Сиденко А. С.* Метод проектов: история и практика применения // Завуч для админ. школ. – 2003. – № 6. – С. 96–111.
14. *Сиротюк Л.* Використання методу проектів в початковій школі // Завуч (шкільний світ). – 2005. – № 10. – С. 7–9.
15. *Стеців Л.* Реалізуємо метод проектів // Директор школи (шкільний світ). – 2005. – № 40. – С. 19–20.
16. *Ужва В. І.* Метод проектів як засіб навчання, орієнтований на учня сьогодення // Нива знань. – 2011. – № 2. – С. 14.
17. *Хуртенко Л. О.* Метод проектів і особливості його використання // Хімія. – 2005. – № 21. – С. 3–6.

2.3. Організаційно-управлінські проекти навчального закладу

Вишня Марина Олександрівна, молодший науковий співробітник відділу проектування ІОД НАПН України

У сучасному світі відбуваються якісні зміни в сфері освіти: основою ціннісно-цільових орієнтирів є пріоритет інтересів дітей, їх освітніх потреб та доступності освіти. Вищезазначені зміни у системі освіти стали можливими завдяки введенню державних стандартів, реалізації в практичній діяльності педагога основних принципів гуманістичної освіти, організації моніторингу результатів освітнього процесу, відпрацюванню механізмів проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань учнів, забезпеченню науково-методичного та інформаційного супроводу освітнього процесу. Нові тенденції політики в системі освіти потребують оновлення професійної діяльності педагога.

Ознайомлення школярів з основами проектної діяльності та елементами проектної культури є одним із актуальних завдань сучасного етапу розвитку освітньої системи.

Як правило, будь-яка діяльність розпочинається з визначення об'єкту цієї діяльності та проблеми дослідження.

За А. А. Яруловим, об'єктом управління виступає сукупність різноманітних способів і засобів, що стимулюють спільну творчу діяльність, яка сприяє виявленню внутрішнього потенціалу саморозвитку і самоорганізації не лише учнів, а й інших учасників даних процесів [9, 39–42]. Науковці А. М. Новиков та Д. А. Новиков визначають об'єктом проектування педагогічну систему як поєднання системи завдань освіти й усіх факторів педагогічного процесу, що сприяють досягненню цих завдань. При цьому педагогічні системи можна розглядати на різних рівнях: педагогічні системи навчального закладу, кожного конкретного вчителя, викладача, окремого навчального курсу, предмету, теми, конкретного заняття і т. д. Разом вони становлять ієрархією педагогічних систем. Педагогічна система є частковим поняттям загального поняття освітньої системи [3, 50–57].

Суб'єкт управління розкривається у взаємодії зовнішнього та внутрішнього середовища, на відміну від традиційного розуміння його вторинності відносно об'єкту своєї діяльності, характеризується як першоджерело. Воно приводить до пізнання альтернативності процесів розвитку [10, 18–20].

Одним із головних завдань педагога є виявлення та розвиток здібностей і обдарованості дітей. Саме обдаровані діти, більше за інших, мають схильності до самостійної діяльності. Вони спостережливі, уміють фантазувати, ставлять багато запитань, виявляють інтерес до читання, мають великий словниковий запас. Одним із пріоритетних завдань, варто вважати виявлення та розвиток здібностей якомога більшої кількості учнів, адже кожна дитина має певні здібності, які необхідно своєчасно виявити і розвивати [4, 39–42].

Необхідно розглянути методологію управління проектами, що відображає вживану нині термінологію та кращі практики реалізації проектів. Цей напрям, що умовно можна вважати розділом менеджменту, виділився в самостійний на початку 80-х років XX століття. Наразі, більшість теоретичних та практико-орієнтованих досліджень щодо управління проектами, стосуються саме цього напрямку.

Механізми управління проектами, засновані на розробці й аналізі математичних моделей організаційного управління проектами. Цей напрям з'явився на початку 70-х років XX ст. і може розглядатись як розділ загальної математичної теорії управління організаційними і соціально-економічними системами.

Інформаційні системи управління проектами, що дозволяють отримувати, зберігати, обробляти і використовувати для прийняття рішень інформацію про проект і його оточення. Інформаційне забезпечення управління проектами стало самостійним напрямом інформаційних систем [3].

Основою технології особистісно-орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти, що реалізується в дидактичних вимогах до змісту навчального процесу. Серед них:

- навчальний матеріал;
- спрямованість викладу знань;
- постійне узгодження досвіду з змістом нових технологій.

Однією з технологій розвитку здібностей учнів є метод проектів.

Успішна реалізація будь-якого проекту вимагає послідовного вирішення загальних завдань:

- визначення й аналіз цілей проекту;
- побудова, оцінка та вибір альтернативних рішень щодо реалізації проекту (варіантів проекту);
- формування структури проекту, вибір складу виконавців, ресурсів, термінів і вартість робіт;
- керування взаємодією з зовнішнім середовищем;

- регулювання ходу робіт (якісне управління, внесення коректив).

Перераховані завдання можуть бути успішно вирішені, якщо вирішено завдання управління проектами:

- прогнозування і оцінювання результатів;
- планування;
- розподіл ресурсів;
- стимулювання виконавців;
- якісне управління [9, 39–42].

Принципи організації проектної роботи:

- принцип «зони найближчого розвитку» – проект індивідуальної програми професійного зростання кожного з учасників навчально-виховного процесу;

- принцип поєднання індивідуальних і групових форм дослідницької роботи – проект плану роботи, орієнтований на окремі групи дослідників та вчителів;

- принцип стимулювання творчого зростання – курси (для учителів), матеріальне заохочення (премії, степендії), конкурси, олімпіади, роботи МАН, майстер-класи в групах учнів, класах.

Визначення підходів і принципів організації дослідницької роботи, постановка цілей і завдання є складовою етапу концептуалізації в проектній діяльності. При цьому кожне завдання вимагає декомпозиції на підзавдання перед програмуванням і плануванням руху й складу роботи. Наступним етапом є безпосередня робота, що спрямована на втілення проектних задумів у життя. Основним результатом такої роботи повинен стати зростання кожного із учасників навчально-виховного процесу [5].

У даний час з'явилося багато робіт, присвячених організаційно-управлінському супроводу процесу розвитку школи (Л. Н. Бережнова, В. І. Богословський, А. Н. Тряпіцина, Г. А. Виноградова, В. К. Єлманова та ін.). Аналіз робіт демонструє, що організаційно-управлінський супровід процесу розвитку школи передбачає взаємозв'язок різних видів діяльності. Він виражається в тому, що педагогічні цінності узгоджуються з професійними інтересами вчителів, підвищуються можливості розвитку суб'єктного досвіду, розширюються зв'язки між суб'єктами освітнього процесу. Можна зробити висновок про те, що школа – це система, яка розкриває цілісну взаємодію дидактико-методичного, інформаційного та організаційно-управлінського компонентів. Дидактико-методичний супровід спрямовано на підвищення рівня дидактичної компетентності учителя. Модель дидактичної компетентності педагога може бути представлена як

інтеграція трьох її структуроутворюючих компонентів: професійно-визначена концепція «Я-педагог», інформаційно-інструментальна готовність до організації дидактичного процесу, професійно-діяльнісної свідомість. Інформаційний супровід освітнього процесу спрямовано на створення організаційних і змістовних основ інформаційно-освітнього простору, що відповідають сучасному рівню інформатизації суспільства. Організаційно-управлінський супровід охоплює: організаційно-управлінську складову функціонування освітньої установи в цілому як системи високого рівня складності; організаційно-управлінські проблеми проектування та реалізації освітніх програм; організаційно-управлінські питання супроводу персоналу шкіл у ситуаціях, пов'язаних з професійними труднощами [2].

Педагогічну активність розглядають як:

- 1) організаційно-управлінську діяльність (тобто засіб управління навчальною діяльністю);
- 2) розуміння свідомості учня і організація розуміння.

Суттєвим моментом роботи педагога є комунікація та розуміння стану учня. Розуміння означає систематичне становлення на внутрішню точку зору учня, розуміння зсередини іншої людини, тобто робота зі свідомістю. З іншого боку, педагог повинен організувати розуміння себе, донести до учня щось важливе. Розуміння не передається прямо, його можна досягти лише завдяки усвідомленню свого особистого досвіду (або організації такого досвіду, якщо його не було). Отже, учитель може застосувати метод проектів для розвитку компетентності учнів.

Таким чином, педагогічний акт (дія) є комунікативним, діагностичним актом, що виділяється як організаційно-управлінська діяльність. Стосовно навчального процесу, управління являє собою цілеспрямований, систематичний вплив вчителя на колектив учнів, а також окремого учня для досягнення заданих результатів навчання. Управляти – це не придушувати, не нав'язувати хід процесу, що суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожний вплив на процес з його логікою.

Навчання можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між учителем та учнем, у результаті якого в учня формуються певні знання та вміння на основі його власної активності. Найпростіший варіант навчання полягає у спілкуванні учителя (носія професійної діяльності) та учня, націленого до відтворенню діяльності свого вчителя, вчитель же кваліфікує діяльність учня як правильну або неправильну. Таким чином, перший принцип педагогічної рефлексії

полягає у виділенні елементарних діяльностей, однак часто цього недостатньо – неможливо до кінця розкласти діяльність на прості елементи, в діяльності виявляються більш складні зв'язки і відносини. Тому з'являється другий принцип, який полягає в проектуванні та трансляції знакових засобів, що дозволяють побудувати (спроєктувати) складну діяльність з освоєних елементів. Ці знакові засоби є засобами опису та проектування діяльності. При масовому навчанні основна програма в кращому випадку може бути адаптована лише до деякої системи типових особливостей для певної групи учнів. У процесі ж навчання конкретних учнів чи групи учнів можуть бути виявлені якісь додаткові особливості, облік яких дозволить їм швидше досягти поставленої мети. У процесі управління засвоєнням знань вчителю потрібно встановити, чи навчилися учні узагальнювати і зіставляти факти, робити висновки, критично аналізувати отримані відомості; знати, як засвоюють вони матеріал підручника, чи вистачає їм часу на засвоєння, і т. д. Для реалізації ефективного процесу навчання необхідна така теорія, яка розглядає процес навчання як формування пізнавальної діяльності учнів, розташовуючи системою незалежних характеристик цієї діяльності та знанням основних етапів її становлення як переходу з плану суспільного досвіду в план досвіду індивідуального [8, 125–128].

Однією з функцій вчителя є сприяння освіті учня, що полягає у створенні засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості, відповідальності учня освітньому процесі та формування у нього мотивації безперервної освіти. Тому можемо виділити супутні функції діяльності вчителя: функція проектування, що виявляється в діяльності вчителя в спільній зі школярем проектуванні індивідуального освітнього маршруту, яке полягає в проектуванні умов освітнього вибору школяра (предметне наповнення навчального плану; спосіб організації освітнього середовища, що полягає в концентрації ресурсів середовища щодо учня або групи учнів; система формалізованої й автентичної оцінки, що фіксує просування учня в освітньому процесі); управлінська функція, яка реалізується в двох напрямках: участь вчителів у визначенні освітньої політики на двох рівнях: на рівні школи – при проектуванні освітньої програми; на рівні місцевого співтовариства, країни – при участі в суспільно-педагогічних дискусіях з актуальних проблем сучасної школи та освіти; координація діяльності суб'єктів освітнього процесу (колег і соціальних партнерів учителя).

Одним із завдань вчителя та керівництва школи є розробка проекту організаційних змін, що дозволяють школі влитися в процес

кардинальних перетворень, які відбуваються в середній освіті. Основними із завдань організаційно-управлінських проектів є:

1. Управлінські:

- аудит школи, що передбачає аналіз цілей, структури, функцій і оточення організації;
- діагностика проблем, тобто виявлення протиріч, що існують як всередині, так і поза організацією;
- можливі шляхи вирішення виявлених проблем;
- упровадження інноваційної ідеї.

2. Організаційні:

- підбір, прийом на роботу і розстановка педагогічних кадрів та допоміжного персоналу;
- відповідальність за рівень їхньої кваліфікації;
- організація та вдосконалення методичного забезпечення освітнього процесу;
- розробка та затвердження за погодженням з органами місцевого самоврядування (зокрема відділів та управліннями освіти) річних календарних навчальних графіків;
- встановлення структури управління діяльності школи, штатного розкладу, розподілу посадових обов'язків;
- розробка і прийняття правил внутрішнього розпорядку та інших локальних актів школи.

Для реалізації стратегії розвитку в школі склалася своя система управління. У структурі управління школою помітна роль належить науковому керівнику, методичній, педагогічній раді. Варто зауважити, що центром організаційно-управлінського проектування процесу розвитку школи є турбота про підвищення компетентності суб'єктів освітнього процесу. З цією метою використовуються засоби: педагогічна рада, рада учнів (учнівське самоврядування), методичні об'єднання, рефлексивні збори з учнями, батьками, тимчасові творчі групи вчителів, де реалізуються педагогічні майстерні, обмін досвідом, консультації з психологами, вченими, конференції тощо. Очікуваний результат в організаційно-управлінському проектуванні процесу розвитку школи може бути представлений за чотирма параметрами:

- підвищення загального рівня успішності учнів школи, зростання рівня задоволення якістю освітнього процесу серед основних його учасників;
- збільшення можливостей для самореалізації (як учнів, так і для вчителів);
- зростання статусу школи в місті (діяльність спрямована на формування позитивного іміджу навчального закладу);

- зростання професійних та особистісних досягнень вчителів (варто віднести курси, підвищення кваліфікації, а також участь у регіональних та Всеукраїнських конкурсах);

- широка мережа додаткової освіти в школі дозволяє учням знайти своє поле розвитку, сприяє їх самореалізації [1].

Аналіз робіт з теорії та методики внутрішнього шкільного управління [7] призводить до формування думки про те, що ефективне управління інноваційним процесом в контексті цілісного розвитку школи має охоплювати практично всі аспекти інноваційної діяльності та всіх учасників інноваційного процесу, а саме містити та поєднувати у собі:

- роботу з педагогічними кадрами, спрямовану на створення передумов для активізації інноваційно-педагогічної діяльності;

- роботу з учнями, що передбачає вивчення і врахування інтересів та освітніх потреб учнів, створення умов для адаптації дітей до перетворень;

- роботу з батьками, спрямовану на формування позитивного ставлення сім'ї до нововведень в школі і залучення батьків до участі в інноваційному процесі;

- вдосконалення внутрішньо шкільного управління з метою максимального використання наявних у школі ресурсів;

- здійснення зв'язків школи з навколишнім середовищем для найбільш повного задоволення освітніх потреб соціуму і залучення до школи додаткових ресурсів;

- здійснення контролю, аналізу і регулювання інноваційної діяльності;

- здійснення інформаційного забезпечення інноваційного процесу.

Серед відмінних рис управління навчальним процесом варто зазначити:

- свідомий і планомірний вплив, який завжди переважає стихійну регуляцію;

- наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (вчитель) і об'єктом управління (учень);

- динамічність або здатність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інший;

- надійність, тобто здатність системи управління виконувати задані функції за певних умов протікання процесу;

- стійкість – здатність системи зберігати рух по наміченій траєкторії, підтримувати намічений режим функціонування, незважаючи на різні зовнішні і внутрішні обурення [6].

Науково-методичні ради проводять аналітико-прогнозуючу, науково-дослідну, консультативну роботу з виявлення і розвитку обдарованих та здібних дітей. Будь-яка діяльність повинна починатись з планування. Для того, щоб план був дієвим, необхідно володіти інформацією про всі складові цього процесу. Щорічному плануванню передують аналіз усіх показників навчальної діяльності. Він розпочинається з аналізу навчання всіх учнів з кожного предмета. Усі дані узагальнюються в єдину систему показників рівня навчання за семестрами, за результатами підсумкової державної атестації (зовнішнього незалежного оцінювання), а також за підсумками участі дітей в олімпіадах, МАН, конкурсах та змаганнях [4].

Завдяки методу проектів учні мають можливість проявити свої комунікативні та ораторські здібності, індивідуальні уміння та навички роботи в групі. Важливим результатом роботи є не лише формування суспільно-активної особистості, а й такої, яка вміє об'єктивно оцінювати свій потенціал і прогнозувати результат своєї діяльності. Для цього дитина має сформувати об'єктивну самооцінку, виходячи із попереднього практичного досвіду.

Варто зазначити, що метод проектів є ефективним для проведення нетрадиційних уроків спрямованих на відпрацювання навичок застосовувати набуті знання на практиці, для проведення цікавих позакласних заходів. Упровадження методу проектів є джерелом ініціативності, винахідливості, впевненості, творчої фантазії вихованців, що допомагає учням з різними здібностями і задатками досягти своєї мети, довести свою унікальність. Насамперед, це педагогіка співпраці учителя та учня, рівновідповідальність дорослого й дитини.

Як оптимальні засоби організації навчального процесу наразі пропонують розглядати:

- інтеграцію предметної і соціальної складової діяльності в процесі навчання;
- інтеграцію ділового й емоційного компонентів у навчання;
- критичність і лояльність в оцінюванні ідей, домовленість про спільну плідну діяльність між учнями та вчителями.

Отже, організаційно-управлінські проекти, мають за мету налаштувати учнів та педагогів на самовдосконалення та самоорганізацію в ході навчально-виховного процесу [9].

Запитання для обговорення

1. Визначте об'єкт та суб'єкт управлінської діяльності в школі.
2. У чому полягають відмінні риси управління навчальним процесом?

3. За якими параметрами може бути представлений очікуваний результат в організаційно-управлінському проектуванні процесу розвитку школи?

Література

1. Волченкова Т. Г. Управление образовательными проектами в инновационной общеобразовательной школе (На материалах города Екатеринбурга): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2004. – 204 с. РГБ ОД, 61:04-13/1502.
2. Корсаков Ю. А., Слонов Н. Н., Фокина Т. П. Теория, организация и организационное проектирование: Учеб. пособие. – Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 1997. – 240 с.
3. Новиков А. М., Новиков Д. А. Проектное и процессное управление образовательными системами // Школьные технологии. – 2009. – № 3. – С. 50–57.
4. Порох Л., Осінна Н. Робота зі здібними та обдарованими дітьми: організаційно-управлінський аспект // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 39–42.
5. Плетенева О. В. Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях внедрения ФГОС // Методист. – 2011. – № 6. – С. 56–58.
6. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
8. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
9. Щербакова Н. В. Возможности использования метода проекта в обучении литературе в старших классах с применением «КМ-Школы». Методическая разработка. – Ярославль. – С. 39–42.
10. Ярулов А. А. Управление образовательными системами: методологические подходы // Школьные технологии. – 2009. – № 4. – С. 18–20.

2.4. Виховні проекти навчального закладу

Прашко Олена Володимирівна, науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України

Проблеми реалізації проектного підходу в освіті

Реалізація державної політики в галузі освіти неможлива без посилення виховної діяльності з учнівською молоддю. Важливою тенденцією в освітній теорії та практиці є зміна парадигми суб'єкт-об'єктного навчання й виховання на парадигму суб'єкт-суб'єктної філософії освіти. У сучасному суспільстві учня визначають як центральну фігуру в освітньому процесі. Саме цей принцип покладено в основу філософії дитиноцентризму.

У програмних документах, що регулюють освітню політику, зазначається роль проектного підходу в освіті, що асимілює інші підходи, спрямовані на формування активного, компетентного, соціально реалізованого випускника (діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований, системний підходи до освіти учнівської молоді). Мета та завдання виховання учнівської молоді визначені в Програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх закладів» під загальною редакцією І. Д. Бежа, що затверджена наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 р. № 1243.

Метою основних орієнтирів виховання є створення цілісної моделі виховної системи на основі громадянських та загальнолюдських цінностей для проектування моделей виховних систем у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Автори програми визначають завдання для реалізації поставленої мети, в яких відображаються вищезазначені підходи:

- організація виховного процесу в класному колективі та в роботі з батьками на засадах проектної педагогіки;
- створення програми виховання для окремого класу з урахуванням індивідуально-педагогічних можливостей класних керівників, батьків, а також результатів вивчення рівнів фізичного, соціального, психічного та духовного розвитку учнів;
- змістове наповнення програми виховання з урахуванням вікових особливостей учнів;

- задоволення базових потреб особистості вихованця (фізіологічні потреби, потреби у безпеці, любові та прихильності, визнанні, оцінці та самоактуалізації) в умовах окремого загальноосвітнього навчального закладу;
- реалізація у процесі роботи особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, творчого та компетентнісного підходів до організації виховного процесу в шкільному та класному колективах;
- оптимальне поєднання форм організації виховної роботи (індивідуальної, групової, масової);
- створення належних умов для особистісного зростання кожного вихованця (створення ситуацій успіху та підтримки), психолого-педагогічний супровід;
- співпраця з органами учнівського самоврядування, дитячими громадськими організаціями;
- інтеграція зусиль батьківської громади позашкільних закладів, представників державної влади, громадських та благодійних організацій, правоохоронних органів та установ системи охорони здоров'я.

У навчальних закладах України проектування стає невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Про це свідчить велика кількість робіт, що були надіслані на I та II Всеукраїнський конкурси «Творчий учитель – обдарований учень», запроваджений Інститутом обдарованої дитини НАПН України. У той же час проектна діяльність ще не є обов'язковою складовою виховних систем навчальних закладів. Підтвердженням цього є те, що в наукових та педагогічних колах її досі визнають інноваційною технологією. Причиною повільного входження педагогічного проектування в щоденну практику педагогів є неузгодженість поглядів учасників навчально-виховного процесу на структуру проектування, його місце і роль, шляхи реалізації в навчально-виховних системах навчальних закладів.

Науковці та педагоги, небайдужі до сучасного стану розвитку освіти, визначають актуальні проблеми, що впливають на становлення особистості учня, розвиток ключових компетентностей учнів, та вбачають можливі варіанти вирішення цих проблем шляхом розвитку шкільних виховних систем та застосування проектних технологій.

Школа, як один із соціальних інститутів, безпосередньо залежить від суспільних процесів в державі. Фактори, що гальмують розвиток шкільних виховних систем, насамперед пов'язані з розвитком суспільства. Упродовж останніх двох десятиліть в Україні «відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення і способу буття... У цих умовах суспільні виклики і загрози як глобальні, так і локальні, на-

самперед відображаються в системі освіти. Яка втім виявляється найбільш стійкою і стабільною серед існуючих соціальних систем» [2].

У Вікіпедії надається визначення освіти як цілеспрямованої пізнавальної діяльності людей з отримання знань, умінь, або щодо їх вдосконалення; передачу накопичених суспільством знань молодому поколінню для розвитку в нього пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань. У наведеному визначенні змісту освіти в Інтернет-виданні, до якого звертаються мільйони українців, відсутні рядки, що стосуються розвитку й виховання учнів. Цей факт наочно ілюструє ставлення суспільства до виховання учнівської молоді як до другорядного явища в освіті. Такий висновок можна підкріпити реальними фактами з життя: педагогічні зусилля в багатьох навчальних закладах спрямовані на розвиток навчальної компетентності учнів. Усе частіше педагоги стверджують, що виховання дитини – обов'язок сім'ї, функції школи повинні обмежуватися лише навчанням. Це свідчить про бажання вчителів зняти з себе відповідальність за виховання учнів, що суперечить державній політиці у сфері освіти.

У Законі України «Про освіту» дається чітке визначення освіти, як головного важеля розвитку особистості: «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями».

Одним з найважливіших завдань розвитку особистості дитини є засвоєння нею духовного багатства, культурно-історичного досвіду народу, що створюється століттями величезною кількістю поколінь.

Зміни в економічній і соціальній сферах життя вимагають підготовки підростаючого покоління, яке буде здатне адаптуватися в обстановці, що змінюється, зуміє ухвалити рішення, зробити самостійний вибір, проявити ініціативу, володітиме достатньо високим рівнем загальної та національної культури. Лише думаючи, творчі особистості, здатні здійснити розвиток країни, її рух до прогресу. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових підходів до визначення змісту виховання і освіти, до створення особистісно орієнтованої моделі виховання і освіти дітей.

Найскладнішою функцією вчителя є виховна. Бути вихователем означає вміти трансформувати цілі, поставлені суспільством перед школою, у конкретні педагогічні завдання – плекання компетентного успішного в майбутньому учня, який вміє ставити важливі життєві цілі, реалізовувати життєві проекти.

Проектування виховної діяльності навчального закладу – відповідальний етап, від якого певним чином залежить особистісний розвиток учнів.

У системі соціально-педагогічного проектування навчально-виховного процесу увага педагогічного колективу зосереджується на розвитку особистості учня, його ключових компетентностей.

Проектування виховної діяльності спирається на результати психолого-педагогічної діагностики учнівських колективів. Обов'язково враховують виявлені в процесі діагностичних досліджень проблеми особистісного розвитку учнів та їх потенціал, що істотно змінює підхід до виховання та розвитку учнівської молоді.

Недоліки традиційного планування навчально-виховної діяльності

Суттєвий недолік традиційного планування навчально-виховної діяльності навчального закладу полягає в тому, що адміністрація не враховує потреби учнів повною мірою.

Аналізуючи плани роботи загальноосвітніх закладів (проаналізовано понад 50 планів), ми зробили висновок, що ці недоліки мають системний характер. Найчастіше допускаються типові помилки, наведені нижче.

1. Формалізм у процесі планування виховної діяльності.
2. Безпідставне перенесення досвіду, інноваційних ідей педагогів інших шкіл у виховну діяльність навчального закладу.
3. Відсутність зв'язку між різними за видами планами, їхня недієвість.
4. Відсутність системи, взаємозв'язку між виховними заходами.
5. Переважання моралізаторських (за характером), пасивних (за видами діяльності) виховних заходів.
6. Розбіжність між реальними потребами учнів, запитами батьків і вибудованими педагогами виховними моделями (у кращому випадку), відсутність цих моделей (у гіршому).
7. Неможливість системно працювати над створенням виховної системи навчальному закладу через необхідність виконання численних доручень управлінь (відділів) освіти.
8. Залишення поза увагою неактивних дітей тощо.

Вищезазначені проблеми неодноразово піднімалися і піднімаються на педагогічних конференціях різного рівня, проте вирішити проблему виховання та розвитку дітей в навчальних закладах лише обговоренням неможливо. Для цього потрібно докорінно змінювати погляди методичних служб управлінь освіти, керівників шкіл, учителів на зміст та організацію навчально-виховного процесу.

Варто більш докладно зупинитися на проблемах, які виникають у шкільних колективах при традиційному плануванні навчально-виховної діяльності.

1. Формалізм у процесі планування навчально-виховного процесу. Цей суттєвий недолік пов'язаний із застарілими уявленнями педагогів про організацію шкільного життя. Структуру планів за традиційним плануванням орієнтовано на виховання учнів за напрямками і охоплює набір різних за видами заходів. Плануючи роботу без даних діагностичних досліджень, учителі, як правило, не мають об'єктивної картини, над якими саме проблемами індивідуального розвитку учня потрібно працювати. З цієї причини переважна більшість заходів має формальну, узагальнену мету. Як правило, заходи проектуються з урахуванням спрямованості на всіх учнів, але фактично мають виховний вплив на одиниці.

2. Не менш шкідливим для школи є застосування інновацій, впровадження яких неприродне та відбувається як данина моді. Такі інновації не спрямовані на задоволення негайних потреб учасників навчально-виховного процесу. Наприклад, метод проектів та педагогічне проектування є актуальними в теорії та практиці педагогіки. Учителі безпідставно називають проектами звичайні заходи, акції, уроки тощо, не змінюючи при цьому підходів до цілепокладання, структурної та змістовної частин, не враховуючи принципів проектування. До того ж, інноваційним змінам взагалі немає місця у навчальних закладах, тому що головною причиною появи будь-яких інновацій є бажання усунути протиріччя між уявленнями педагогів про ідеал та реальним станом речей. При наявності протиріччя і бажання педагогічного колективу їх подолати, народжується інновація, як інструмент вирішення проблеми. У такому випадку інновація викликана потребою і є природною, унаслідок чого має шанси бути успішно реалізованою за умови грамотного управління та підтримки з боку адміністрації.

3. Перевантаження шкільних системно-комплексних планів — важлива причина формального його виконання. Психологічна служба, шкільне самоврядування, методична служба та класні керівники є суб'єктами планування. Вони планують діяльність відповідно до власного досвіду, потреб, світогляду тощо. Створені структурні плани

не пов'язані між собою, не мають узгодженої мети та завдань, а відповідно кожна структура діє автономно. Таким чином, кількість заходів зростає в геометричній прогресії, породжуючи педагогічний парадокс – чим більше планує навчальний заклад, тим менше результат навчально-виховної діяльності.

4. Як правило, під час традиційного планування немає тісного логічного зв'язку між елементами плану, як під час проектно-модульного. Проектування навчально-виховного процесу передбачає логічний зв'язок попереднього елемента плану з наступним та певну послідовність дій: постановка цілі – планування діяльності для її досягнення – дія – підведення підсумків (аналіз, рефлексія) – визначення наступної цілі та постановка завдань, що витікають з попереднього проекту. Традиційне планування передбачає набір заходів, об'єднаних за напрямками виховання, різних за метою, змістом, формою тощо.

5. Результатом застосування лише традиційних видів та форм роботи з учнями є переважання моралізаторських (за характером), пасивних (за видами діяльності) виховних заходів. Класні години часто перетворюються на з'ясування стосунків між учителем і учнями, коли вчитель повчає, наставляє, робить зауваження стосовно усіх аспектів шкільного життя: результати навчання, поведінка, виконання єдиних вимог до учня. Ефективність таких виховних годин надзвичайно низька. Масові виховні заходи, під час яких за сценарієм декілька учнів беруть активну участь (відтворюють написаний дорослими текст), а решта учнів, залежно від рівня вихованості, відсиджує відведений на виховну годину час. На заміну таким заходам прийшли активні види діяльності: проекти, акції, тренінги тощо. У цих заходах учні є рівноправними активними учасниками – самостійно планують і самостійно виконують. Функція дорослих полягає у методичному та тьюторському супроводі.

6. На годинах спілкування з елементами тренінгу діти навчаються розуміти власні проблеми, їхнє походження, знаходити шляхи для самовдосконалення, саморозвитку (*додаток 5*).

7. Розбіжність між реальними потребами учнів, запитами батьків і виховними моделями, які вибудовували педагоги (у кращому випадку) або відсутність виховних моделей (у гіршому) є наслідком планування без урахування психолого-педагогічної діагностики (без її проведення тощо).

8. Негативним масовим явищем є залучення одних і тих самих учнів до участі в шкільних заходах. З метою отримання швидкого результату (якісного проведення заходу, перемоги у різних конкурсах) педагоги «назначають» виконавцями активних учнів, чия обдарова-

ність вже проявилась. З такими учнями не потрібно багато працювати – вони вже готові показати найкращий результат і захистити честь класу або школи. У результаті таких «призначень», активну участь в шкільному житті бере невеликий відсоток дітей, більшість залишається сторонніми спостерігачами. Відсутність можливості задовольнити свої потреби в активній діяльності та спілкуванні під час виконання колективної справи призводить до появи негативних явищ в індивідуальному розвитку дитини (Інтернет-залежність, алкоголізм, тютюнопаління тощо). Зрозуміло, чому в сучасній школі на одне із перших місць виходить проектування, основною метою якого є реалізація компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до виховання та розвитку учнівської молоді.

Актуальність психолого-педагогічної діагностики в проектуванні

Попри небажання деяких педагогів нести відповідальність за виховання учнів, виховна робота у школі здійснюється повсюдно. Виховна функція полягає в організації діяльності з переведення загальнолюдських цінностей у свідомість і досвід поведінки учнів через прояв власного ставлення учителя, організації життєдіяльності школярів. Зрештою метою виховання є забезпечення самовиховання учнів, тобто спонукання їх до самопізнання, керування своїм розвитком. Про це писав А. Макаренко, вважаючи головним в праці вчителя систематичне вивчення дітей, спостереження за їхньою поведінкою, звернення уваги на елементарні дрібниці в поведінці та розвитку.

Вивчення особистості учня, знання відхилень у його розвитку дають змогу виробити обґрунтований і конкретизований план педагогічної діяльності.

Для того, щоб виконати це завдання, сучасному вчителю необхідно засвоїти інструментарій педагогічної діагностики, що виконує дві функції. По-перше, за допомогою діагностики відстежується результативність роботи учнів і вчителів, а по-друге, з інструменту пізнання діагностика перетворюється в інструмент формування та розвитку.

Педагогічна діагностика (від грец. *diagnostikos* – здатність розпізнавати) – це процес постановки діагнозу, тобто встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики.

Зміст педагогічної діагностики полягає у спостереженні якісних змін, що відбуваються в суб'єкті діагностики. Окрім того, важливим є аналіз зібраної інформації для визначення успіху або неуспіху в розвитку, становленні професійної позиції вчителя, розкритті якості змін, що спостерігаються в його діяльності та у розвитку учня.

Педагогічне діагностика – це педагогічна діяльність, спрямована на вивчення й пізнання стану суб'єктів (об'єктів) виховання з метою налагодження ефективного співробітництва з ними та управління процесом виховання.

Діагностичний підхід у діяльності сучасного вчителя-вихователя ґрунтується на певних принципах і дотриманні відповідних організаційно-педагогічних умов, а також передбачає наступні типи діагностики (за А. Кочетовим): початкова, корекційна, узагальнювальна.

Початкова діагностика пов'язана з плануванням і управлінням виховною роботою.

На початковому етапі вчитель-вихователь вивчає рівень вихованості учнів, розвитку учнівського колективу.

Корекційну діагностику проводять у процесі організації діяльності учнівських колективів, що орієнтує педагога-вихователя на зміни, які відбуваються в розвитку учнів і учнівських колективів.

Корекційна діагностика надає педагогу можливість швидко, точно і з мінімумом помилок коригувати свою роботу, удосконалювати стиль спілкування з дітьми, підвищувати результативність виховної діяльності.

Узагальнююча діагностика надає основну інформацію для корекції педагогічного впливу упродовж навчального року.

Діагностика дитячого колективу – це виявлення виховних можливостей колективу та умов для індивідуального розвитку особистості. У ході діагностики вивчають: структуру, особливості міжособистісних стосунків, основні цінності, ставлення до навчання, виховання в школі, характер громадської думки, згуртованість колективу, основні види ініціативної діяльності, згуртованість колективу, форми дозвілля, домінуючий емоційний фон.

Діагностика виховного процесу – це виявлення ефективності, аналіз затрачених педагогом зусиль, отримання всебічної інформації про характер впливів навколишніх мікро- та макросередовищ на розвиток учнів. Вивчають:

- рівень вихованості та загального розвитку учнів;
- система виховної діяльності в школі;
- реакція учнів на впроваджувані заходи, педагогічні умови;
- рівень задоволення виховною діяльністю, спілкування з педагогами;
- інтенсивність і характер взаємодії (співробітництва) суб'єктів виховання;
- моменти напруження в стосунках учнів та педагогів та причини їх виникнення.

На думку Б. Бітінаса, процес виховання – це процес управління та обміну інформацією. Цей процес вимагає від учителя:

- знання головної мети, завдань і змісту процесу виховання, виокремлення актуальних проблем виховання; розуміння сенсу основних психолого-педагогічних понять; володіння основними методами і прийомами виховної роботи;
- аналізу рівня відповідності результатів виховної роботи меті виховання; розуміння причин, що обумовлюють неоптимальне розв'язання завдань виховання; умілого аргументованого аналізу виховного заходу (виховної справи), власної педагогічної позиції, сучасного педагогічного мислення, готовності до розвитку ситуацій успіху;
- здатності передбачати результати своєї роботи, уміння порівнювати реальні результати із загальною метою виховання, бачити суперечності, будувати обґрунтовані гіпотези, визначати систему перспективних ліній»: близьких, середніх, далеких; навичок перспективного планування діяльності з огляду на завдання розвитку особистості та колективу школярів;
- здатності конкретизувати завдання з урахуванням результатів вивчення головних об'єктів виховання і прогнозів-перспектив;
- здатності розв'язання комплексу виховних завдань оптимальними способами.

За умови логічної побудови виховного процесу на діагностичній основі вчитель-вихователь звільняється від недоцільних заходів, обґрунтовано обирає зміст, форми та методи роботи, тобто свідомо вибудовує процес виховання і керує процесом успішного становлення особистості школяра, з меншими затратами часу і сил досягає позитивних результатів у вихованні.

А. Кочетов визначає основні методи педагогічної діагностики.

I. Загальні методики вивчення особистості та колективу:

- 1) інформаційно-констатаційні (анкета, інтерв'ю, бесіда, анкета-коментар, ранжування);
- 2) оцінні (рейтинг): компетентні судді, експертне оцінювання, незалежні характеристики, оцінювання, самооцінювання.

II. Продуктивні методи:

- 1) вивчення творчості учнів;
- 2) особистісні тести;
- 3) тести-ситуації.

III. Дієво-поведінкові моделі:

- 1) спостереження (пряме, опосередковане, спостереження-залучення та ін.);
- 2) дискусії, диспути;

- 3) аналіз у взаємодії, ситуації (природні, штучні);
- 4) соціометричні методи;
- 5) встановлення референтності особистості та колективу.

Класифікація методів педагогічної діагностики надає змогу встановити зв'язок між методами діагностики та можливостями створюваних на їх основі моделей, а також описати та спрогнозувати результати виховання та сам процес досягнення педагогічної мети.

Педагогічна діагностика, як один із найважливіших етапів упровадження виховних технологій, надає можливість об'єктивно оцінити результати виховної роботи, побачити сильні та слабкі аспекти впливу на дитину, дитячий колектив, а також сприяє переходу процесу діяння дітей у саморух [10].

Соціальне виховання

Людина – соціальна істота. Саме тому соціально-комунікативна активність є рисою особистості, яку виховують й розвивають відповідно до завдань, що ставить перед собою будь-яке суспільство, метою якого є збудувати духовну цивілізовану державу. Потреба учнів у комунікації є природною. Таким чином, важлива задача учасників навчально-виховного процесу – підтримувати та розвивати цю необхідну для всебічного розвитку особистості дитини потребу, а також через діяльнісно-комунікативний аспект життєдіяльності сприяти встановленню партнерських зв'язків між учасниками процесу соціального виховання.

Виховання – це складний процес, в якому сам суб'єкт виховного впливу бере безпосередню участь.

Педагоги ХІХ ст. не залишились осторонь проблеми виховання учнів: «Клас, який за внутрішніми переконаннями перевтілюється в працююче співтовариство, є найкращим виховним результатом, який школа може досягнути» [12]. Мета громадянського виховання (за Г. Кершенштейнером) полягає в тому, щоб озброїти людину, яка має відношення до держави, такими звичками, які б надали їй можливість свідомо або несвідомо, безпосередньо або опосередковано брати участь у житті держави і навчати її сприяти своїм життям наближенню даної держави до ідеалу «культурної і правової держави».

Результат виховного впливу не завжди можна передбачити, особливо у випадку, коли педагоги не розуміють природної сутності дитини: «Із природженого егоїста за ціле життя не зробити альтруїста, із впертого – поступливого, із гнівливого – кроткого... Досягнути можна лише того, щоб вихованець навчився володіти в якійсь мірі дурними вадами і страстями, щоб він визнавав їх непроглядність, і щоб від

шляхом досвіду навчився вірити у те щастя, яке супроводжує чисті думки і дії» (Отто Ернст).

Педагоги XIX ст. доволі реалістично розуміли сутність людини, наголошуючи, що учителю не варто перебільшувати значення школи. За їхніми твердженнями, школа впливає на учня, навіть на навколишнє середовище, але вона ніколи не перебудовує, не створює нову людину. Школа виходить з готового матеріалу, який виробляє саме життя з усім його минулим і спадковими нашаруваннями.

Проблема соціального виховання бере коріння в епосі розквіту давньої філософської думки.

Філософи Давньої Греції, на відміну від філософів від освіти XIX ст., вважали виховання засобом перетворення людини. За Демокритом, виховання «перебудовує людину і, перетворюючи людину, створює йому другу натуру» [6]. Він був переконаний, що необхідно формувати внутрішні переконання людини у важливості моральної поведінки «ибо тот, кого удерживают от несправедливого поступка законы, способен тайно грешить, а тому, кто приводится к исполнению долга силой убеждения, не свойственно ни тайно, ни явно совершать что-либо преступное» [3].

Платон стверджував, що держава виникає не в результаті потреб людини, а в результаті вроджених соціальних ідей. Задача філософів – зробити державу ідеальною, а в його збереженні більша роль належить вихованню, головна ціль якого є формування переконань в підростаючого покоління.

- «Якщо людина вихована недостатньо або погано, то це – найбільш дика істота, яку тільки народжує земля. Тому законотворень не повинен допускати, щоб виховання дітей було чимось другорядним. Навпаки, це перше, з чого повинен почати законодавець» (Платон).

- «Законодавець повинен віднести з виключною увагою до виховання молоді, так як в тих державах, де цим предметом нехтують, і сам державний устрій терпить від того збиток» (Арістотель) [1].

Таким чином, було сформульовано важливу соціальну задачу виховання – формування в людини переконань, що відповідають законам суспільства. Сформульована давніми філософами задача виховання залишається актуальною, але сьогодні під компетентною особистістю ми розуміємо людину, яка має не лише переконання, а й вміє їх відстоювати як гідний високоморальний член суспільства.

Важливу роль у вихованні відіграє розвиток соціальної активності учнів.

Соціальна активність учня виступає як суспільна якість людини і проявляється в здатності до цілеспрямованої взаємодії з середовищем. Існує як внутрішня готовність до дії і проявляється як більш-менш

усвідомлена і енергетична діяльність, що спрямована на перетворення діяльності та самих людей [14].

Розвиток в учнів соціальної активності є одним із головних чинників формування життєтворчої особистості, а школа – ідеальним простором розвитку життєвої компетентності: «На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема створення умов для розвитку особистості, яка здатна до самоактуалізації, творчого перетворення світу та соціально значущої діяльності», «соціальний розвиток особистості, збагачення її духовного світу можливі тільки в процесі духовно-практичного освоєння світу» [15].

Російські науковці В. Рубцов, В. Слободчикова вбачають причину виникнення проблем з соціальним вихованням дітей у невідповідності школи як соціального інституту до нового періоду існування цивілізації та переносу центру педагогічного процесу на дидактичні технології як більш зрозумілі та результативні, віддаляючись від соціального виховання.

І. Єрмаков зазначає, що сучасна школа робить лише перші кроки на шляху до формування в дітей життєвої, соціальної компетентності. Важлива роль у цьому процесі належить соціальному проектуванню [4].

Соціальна активність і соціальна діяльність поняття не тотожні. Соціальну діяльність більшість науковців (О. Киричук, А. Петровський, С. Рубінштейн) визначають як свідому, вільну, творчу діяльність; внутрішньо детерміновані вчинки і дії, що обумовлені світоглядом, життєвою позицією та потребами людини, спрямованими на реалізацію соціально значущих задач. Відповідно, соціальну активність визначають як актуальну здатність суб'єкта свідомо, цілеспрямовано впливати на навколишнє природне та соціальне середовище, перетворюючи разом з ним свою власну природу [8].

Соціальне виховання (за О. Безпалько) є можливим за таких умов:

- залучення дитини до системи життєдіяльності різноманітних організацій;
- набуття та накопичення соціального досвіду, знань, умінь;
- інтерналізація знань, умінь та досвіду, як результат набутого соціального досвіду – поведінка особистості.

Результатом успішного соціального виховання та навчання є соціалізація особистості.

Соціалізація особистості (розвиток соціальної компетентності) визначається як процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [5].

Л. Манчуленко визначає наступні соціальні завдання сучасної школи.

1. Виховання людини-громадянина, виховання громадянськості як інтегруючої ціннісної орієнтації, що визначає ставлення особистості до рідного народу, регіону проживання, з яким єднає спільна історія.

2. Гуманістична спрямованість як пріоритетний напрям виховання й освіти у сучасних умовах.

3. Розширення та закріплення взаємодії з життям, усіма соціальними інститутами (сім'єю, культурно-освітніми закладами, виробництвом, місцевою владою, громадськими організаціями та товариствами).

4. Відсутність будь-якого насилля і тиску на дитину, партнерство, демократичний стиль взаємовідносин.

5. Тісні контакти педагогів з батьками та соціальним середовищем.

6. Взаємодопомога та самоуправління, виховання соціальної відповідальності.

7. Широкі можливості у виборі професійних програм з профорієнтації та соціальної адаптації.

Соціалізація учнів відбувається по-різному. Учені визначають такі види соціалізації учнів:

- стихійна;
- відносно спрямована;
- соціально-контрольована.

Соціально-контрольована соціалізація учнів визначається як спеціально організований, цілеспрямований, керований та контрольований вплив на особистість з метою формування виховного ідеалу, передачі соціального досвіду і розвитку її природного потенціалу.

Розвиток соціальної компетентності особистості можливий через соціальне проектування.

Соціальне проектування

У навчальних закладах усе частіше використовують терміни «педагогічне проектування», «метод проектів», розуміючи їх як дієвий засіб перетворення «школи навчання» на «школу життя». Будь-яка активність педагога, що побудована на послідовному плануванні дій з передбаченням бажаних результатів, може вважатися проектуванням. Проектний підхід дозволяє створювати навколишній світ, а не ставитися до життя як до низки життєвих обставин. Проектування явно або

приховано присутнє у житті сучасної людини (через засоби масової інформації, щоденну діяльність тощо).

О. Коберник, один із розробників теоретичних основ педагогічного проектування в Україні, наголошує на обов'язковій взаємодії учителя й учня та визначає декілька видів проектів:

- соціальний, що відповідає сучасним умовам виховання та вимогам відкритого демократичного суспільства;
- психолого-педагогічний, що розробляється для навчального закладу або ж на рівні вікових паралелей, класу, групи учнів і відображає основні напрями діяльності учителя і вихованця у їхній взаємодії, тобто це проект, який постійно конкретизується, деталізується, уточнюється;
- особистісний, являє собою проект розвитку особистості, що характеризує уявлення вихователя і самого вихованця про близьке та віддалене майбутнє.

Аналіз педагогічної практики дозволяє стверджувати про успішне використання в школі виховних та соціальних проектів, спрямованих на формування ціннісних орієнтирів учнів, розвиток класних колективів, соціалізацію учнівської молоді.

Соціальне проектування дозволяє поєднувати навчальну та позакласну виховну діяльність. Учасники соціального проектування набувають соціального досвіду, розвивають соціальну, комунікативну компетентності тощо.

Соціальні проекти є актуальними в умовах становлення української державності. Умовами існування демократичної держави є наявність громадян з розвиненою соціальною компетентністю, що виражається в умінні бути відповідальними, робити свідомий вибір. Такі громадяни є толерантними до протилежної думки; з повагою і розумінням ставляться до людей з іншими поглядами на питання релігії, розвитку суспільства, мають відмінну від їх світогляду точку зору на уклад життя та людське існування. В українському суспільстві таких людей бракує, тому соціальне проектування вкрай необхідне в умовах сучасної школи. Мета соціальних проектів – допомогти учнівській молоді реалізовуватися як громадяни вже під час шкільного життя, поглибити знання про громадянські права, зрозуміти свою роль та роль інших людей в суспільному житті, вести діалог з державою, цікавитися суспільним, політичним та економічним життям країни, брати в ньому активну участь.

Під соціальним проектуванням розуміють діяльність, що має значний соціальний ефект та спрямована на привласнення якісно нового особистісного досвіду. Соціальне проектування передбачає самостійне планування у взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного

процесу та здійснення соціального проекту, результатом якого є формування соціальних компетенцій.

Соціальне проектування складається з низки послідовних дій: усвідомлення цілей діяльності, прийняття проектного завдання, конструювання задач, розуміння особистісної значущості, зосередження уваги на виконанні завдань та задач, самоорганізацію в розподілі часу, планування дій, самоконтроль, уміння оцінювати власні рішення шляхом індивідуальної або групової рефлексії, набуття учасниками проектування соціального досвіду.

Соціальний досвід дитини (А. Мудрик, Н. Голованова) – це процес та результат спеціально організованого засвоєння суспільного досвіду. Учені визначають, що соціальний досвід на особистісному рівні представляє сукупність дієвого, комунікативного, аксіологічного та пізнавального компонентів. Соціалізація дитини в контексті освіти як цілеспрямованого процесу навчання й виховання охоплює: життєве самовизначення (соціальне і професійне), залучення дитини до загальнолюдського соціального і національного досвіду, а також привласнення нею цього соціального досвіду [2].

І. Єрмаков визначає соціальне проектування як технологію, що забезпечує реалізацію низки дидактичних (метод проектів, проектне навчання) виховних, організаційних, соціальних цілей; форму організації соціальної практики [4].

Будь-який проект, що спрямовано на соціалізацію учнів та розвиток взаємодії є соціальним проектом.

Соціальні і виховні проекти

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що в навчальних закладах словом «проект» називають будь-яку діяльність: випуск стіннівок, масові заходи, акції тощо. Отже, вважаємо, що потрібно звернути увагу на відмінності проектної діяльності від традиційних виховних заходів.

Проект (від латин. *projectus* – кинутий вперед) – унікальна, конкретна, спланована справа, спрямована на досягнення цілі або вирішення проблеми визначеним шляхом, обмежена за строкам і ресурсами, при плануванні якої враховуються можливі ризики. Проект має передбачати зміни початкової ситуації.

Програма може складатися з різних проектів. Програма – не обмежений у часі набір важливих справ, акцій, проектів і заходів, що спрямовані на вирішення різних проблем в одній або різних областях суспільного життя за визначеним планом.

Акція – добровільна робота, разова чи повторювана дія, що спрямована на вирішення існуючої проблеми. Акція може бути як спланованою, так і спонтанною.

Добра справа – спонтанна дія з надання допомоги тим, хто потребує додаткової уваги, що побудована на індивідуальному уявленні про моральний вчинок та прагненні робити добро.

Захід – виконання визначених дій на вимогу керівних організацій або осіб, виконання розпоряджень і зобов’язань, які потребують звітності за визначеною формою з переважанням формального характеру роботи над змістом.

Порівняння різних форм діяльності в освітньому процесі дозволяє виокремити основні властивості проекту:

- обґрунтованість і організованість;
- послідовність кроків і логічність;
- наявність кінцевого результату;
- вирішення визначеної проблеми і зміна ситуації, умов через проектування;
- оригінальність втілення і унікальність дій за даних обставин;
- обмеженість у часі;
- акцент на розумінні, усвідомленні дій (рефлексивний характер);
- проведення моніторингу й оцінювання.

Ключові слова етапів проекту подано на рисунку 2.3.

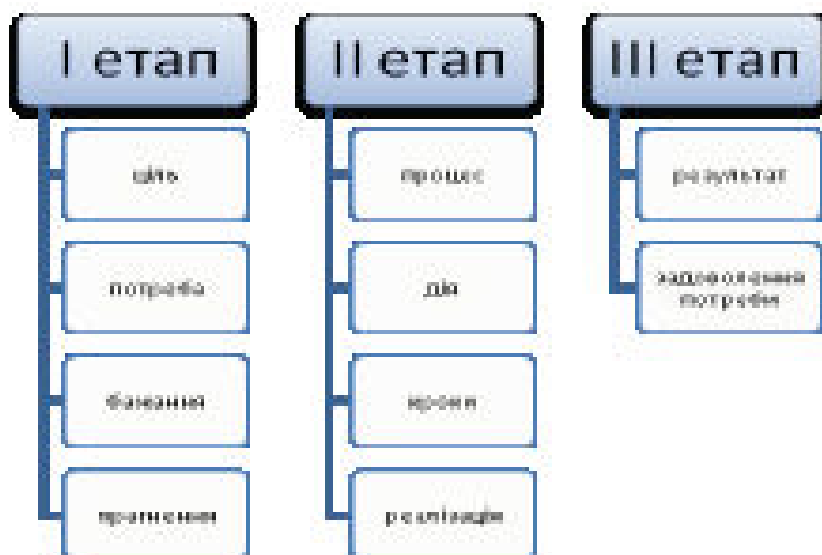


Рис. 2.3. Етапи виховного та соціального проекту

Для успішної реалізації проекту потрібно бачити кінцеву (на деяких етапах – проміжну) ціль. Перед початком проектування учасникам проектної діяльності доцільно відповісти на наступні запитання.

1. Яку ціль ми перед собою ставимо, яку проблему хочемо вирішити?

2. Чи дійсно це важливо і варто тих зусиль, які доведеться докласти в ході роботи над проектом?

3. Чи можемо ми чітко сформулювати проблему, яку потрібно вирішити?

4. Чи готові ми витратити час і ресурси для досягнення поставленої мети, вирішення проблеми?

Основними принципами проектування в освіті можна назвати вмотивованість участі, урахування вікових, психологічних, творчих особливостей, інтеграції навчальної та виховної діяльності, системність, професійна, психологічна готовність до змін учасників проекту.

Проект – обмежена у часі діяльність, важливим структурним елементом якого є цілепокладання. Ціль – це усвідомлений, бажаний образ зміни, кінцевий результат проектної діяльності, тобто максимальний результат змін.

Основні структурні елементи соціальних та виховних проектів:

1) цілепокладання (визначення цілі, проблеми, мотивів учасників проекту);

2) дослідження (психолого-педагогічна діагностика, виявлення проблем навчального закладу та потенційних можливостей учасників проектування);

3) прогнозування (формулювання очікуваних результатів);

4) розгляд шляхів вирішення проблеми, досягнення цілі;

5) конструювання задач;

6) моделювання (планування діяльності);

7) виявлення ризиків та потенціальних труднощів;

8) реалізація проекту;

9) оцінювання проміжних результатів, корекція, внесення змін до проекту (за необхідністю), порівняння отриманих результатів з очікуваними;

10) рефлексія (аналіз власної діяльності).

Проект можна розглянути з точки зору ціннісних рівнів.

Ціннісний рівень

Область цілепокладання – ціль (За ради чого створюється проект, навіщо?).

Область проблеми – проблема (У чому вона полягає?).

Область оцінки – оцінка ситуації (Що непокоїть?).

Творчий рівень

Область цілепокладання – задачі (Що необхідно зробити?).

Область проблеми – проблема (варіанти, способи рішення, шляхи досягнення мети).

Область оцінки – очікувані результати (Що буде досягнуто?).

Практичний рівень

Область цілепокладання – план, завдання (Що потрібно виконати?).

Область проблеми – здійснення плану (Яким чином виконувати план?).

Область оцінки – оцінка проміжних і кінцевого результатів (Чого досягли? Чи виправдалися очікування?).

Оцінка отриманого результату приводить до наступних кроків – новому проекту, діяльності, що ускладнюється.

Під час роботи над проектом варто пам'ятати про правило «90 на 90»:

У ході здійснення будь-якого проекту перші 90 % роботи займають 90 % часу, а останні 10 % проекту – інші 90 % часу.

Погано спланований проект вимагає для виконання втричі більше часу, аніж було передбачено; ретельно спланований – лише вдвічі. На якій би стадії не перебував проект, час, необхідний для його завершення є величиною постійною» [10].

Що може бути покладено в основу першого етапу проекту?

Проблеми виховання, соціальні проблеми є в кожному навчальному закладі. Після аналізу комплексної або часткової діагностики стає зрозумілим, які недоліки є в розвитку як окремих учнів, так і в розвитку шкільного колективу в цілому. Важко вирішувати проблеми, пов'язані з формуванням ціннісних орієнтирів у підростаючого покоління. Ці результати важко розгледіти миттєво, проте системна робота у цьому напрямі обов'язково буде мати результат. Якщо людину неможливо перевиховати – можливо показати приклад, як потрібно жити, що робити для самовдосконалення, для покращення життя.

Психологи виділяють способи розвитку соціальної активності дітей, серед яких: наслідування, діалог, управління формами комунікативного впливу [13]. Результатом правильно організованої роботи є створення колективу, налаштованого на конструктивні дії, плекання лідерів нової генерації, покращення атмосфери в класних колективах, зміна стилю керівництва класних керівників з авторитарного на демократичний і т. п.

Реалізація виховного (соціального) проекту спрямована на формування громадянської культури, розвиток ключових компетентностей учнів, їх соціальної активності, подолання правового нігілізму, формування толерантності, розвиток учнівського самоврядування, формування ціннісних орієнтирів, ставлень, переконань тощо, розвиток життєвої компетентності.

В ідеалі проектування повинно стати системою роботи школи, тому підсумковий етап проекту передбачає аналіз результатів роботи (складання характеристики). Характеристика може бути як кількісною, так і якісною.

Кількісна характеристика передбачає вирішення таких питань: скільки створено правил, проведено дискусій, мозкових штурмів, робочих зустрічей; скільки учнів, учителів та батьків було залучено до виконання проекту; скільки витрачено часу, які ресурси були використані тощо.

Якісна характеристика передбачає аналіз результатів проекту: чи змінилось ставлення учнів до виявленої проблеми, чи вирішилась проблема, змінилась ситуація; чи активізувалась позакласна виховна діяльність; чи є суспільний резонанс; чи є зміни в розвитку окремого учня, групи учнів, класного та шкільного колективів.

Якісна характеристика є більш суб'єктивною, проте важливішою за кількісну. У процесі складання якісної характеристики можуть бути використані об'єктивні показники: результати вихідної діагностики (педагогічні спостереження, анкетування, інтерв'ю, визначення суспільної думки через опитування, проведення відкритих дискусій та презентацій з обговоренням).

Для організації обговорення доцільно ставити запитання:

1. Які зміни після завершення проекту відбулися в школі або з учасниками проектної діяльності?
2. Яке продовження може мати проект? У якому напрямі рухатися далі?
3. На що звернути увагу з метою удосконалення роботи над наступним проектом?
4. Які основні результати проекту? Яким чином отримані результати співвідносяться з проголошеними на початку роботи метою та завданнями проекту?
5. Якою була роль кожного учасника в досягненні кінцевої мети? Чи була високою активність?
6. Чи змінилось ставлення учнів, учителів, батьків до проблеми?

Найбільш популярними в навчальних закладах є проекти, що спрямовані на вирішення проблем згуртованості учнів, створення команди однокласників, розвиток учнівського самоврядування, облаштування (озеленення школи), вирішення проблем дітей, позбавлених батьківського піклування, людей похилого віку, ветеранів Великої Вітчизняної війни, тобто виховання в учнях громадянської позиції, розвиток соціальної компетентності. Серед робіт, надісланих на II Всеукраїнський конкурс

«Творчий учитель – обдарований учень», були цільові проекти спрямовані на вирішення актуальних проблем.

1. Розвиток взаємодії учителя і учнів: «Разом до вершин» («Від творчого вчителя – до творчого учня»); проект «Система виховної роботи класного керівника «Повість, яку ми пишемо разом».

2. Виховання патріотизму, формування ціннісних орієнтирів: проект «Віртуальний музей Героя Радянського Союзу»; «Я – громадянин України».

3. Розвиток соціальної активності: «Ветеран поруч»; «Якщо не я, то хто?».

4. Формування правових знань: «Вивчаємо закони України»; «Закон і підліток»; «Шкільний правовий офіс».

5. Розвиток життєтворчої компетентності: «Формування здоров'язбережувальної компетенції та моделі учня-лідера через міжкультурний діалог»; проект «Збережемо здоров'я дитини».

6. Формування екологічної культури: екологічний пізнавальний проект «Шлях до зірок»; проект «Допоможемо птахам взимку».

7. Розуміння себе як частини світу: «Ми всі різні, але всі потрібні»; проект «Створи свою планету».

8. Виховання загальнолюдських цінностей: «Милосердя у нашому житті».

9. Вивчення традицій українського народу: «Сучасне виховання учнів на козацько-лицарських традиціях»; «Звичаї та традиції в Україні».

10. Організація дозвілля та розвиток різних за видами здібностей та обдаровань: Створення та діяльність класної театральної студії; проект «Шкільний театр», «Шкільна газета».

11. Розвиток комунікативної компетентності: проект «Євроклуб Дружба»; створення дискусійного клубу «Мій ровесник».

Проектне мислення учасників навчально-виховного процесу – важливий елемент системи освіти. Без застосування у практиці роботи школи технології психолого-педагогічного проектування навчально-виховного процесу неможливо говорити про конструктивне соціальне виховання учнів.

Виховний проект в системі психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку учнів

У системі психолого-педагогічного проектування «Універсал 3» та «Універсал 4 online» (автор В. О. Киричук) увага учасників навчально-виховного процесу зосереджена на соціальному розвитку особистості учня. Проектування навчально-виховного процесу здійснюється з урахуванням результатів комплексної психолого-педагогічної дія-

гностики, тобто відбувається вивчення рівнів фізичного, соціального, психічного та духовного розвитку учнів.

У основу діагностичних досліджень покладено наступні методики:

- 1) соціально-комунікативний розвиток;
- 2) вади особистісного розвитку;
- 3) ціннісні пріоритети;
- 4) ставлення батьків;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) розумовий розвиток.

Зрозуміло, що за використання такого підходу у процесі проектування навчально-виховного процесу, є реальні можливості для урахування виявлених проблем і можливостей учнів. Проектування виховної діяльності наближає педагогів до досягнення конкретної педагогічної мети.

Система «Універсал 3» передбачає конструювання завдань навчального закладу та задач особистісного розвитку учня, групи учнів, класного колективу, можливостей учнів. У основу проектування навчально-виховного процесу школи покладено завдання та задачі. Таким чином, відкриваються можливості для злагодженої роботи усього педагогічного колективу, спрямованої на вирішення конкретних проблем та задач. Навчально-виховні проекти можуть бути проблемними і цільовими. Розглянемо створення виховного проекту в системі діагностично-проектуючого комплексу «Універсал 3».

На основі комплексної діагностики адміністрацією і психологічною службою визначають проблеми навчального закладу (див. рис. 2.4).

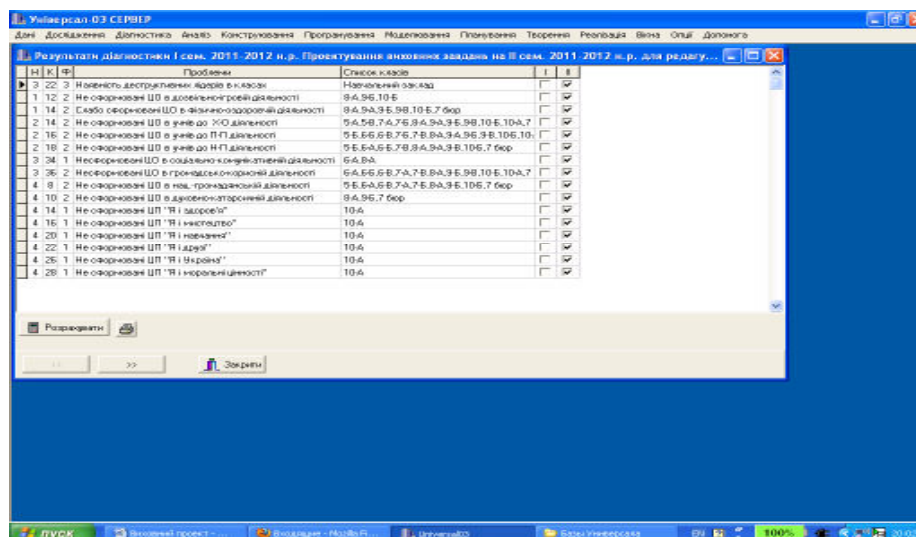


Рис. 2.4. Проблеми навчального закладу

Аналізуючи виявлені проблеми навчального закладу, учасники проектної діяльності отримують реальну картину розвитку учнівських колективів та окремих учнів. На рисунку 2.4 можна побачити

результати діагностики за методикою «Соціально-комунікативний розвиток». Із таблиці видно, що в кожному класному колективі є деструктивні лідери. В учнів більшості класів (відповідно до даних за методикою «Ціннісні пріоритети») не сформовані ціннісні орієнтири до художньо-образотворчої діяльності, предметно-перетворювальної діяльності, навчально-пізнавальної діяльності, громадсько-корисної діяльності, національно-громадянської діяльності. Згідно з результатами досліджень, роботу навчального закладу потрібно спрямовувати на вирішення вищезазначених проблем.

Переваги ДПК «Універсал» у тому, що за його допомогою можна визначити не лише проблеми навчального закладу, але й потенційні можливості учнів (див. рис. 2.5).

№	К	Ф	Потенційні можливості	Список класів	I	II
3	31	2	Актив в класних колективах домінує над пасивом	5-A, 5-B, 6-B, 7-A, 9-B, 10-B, 7 бюр	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	15	2	Відсутність "груп ризику" в класних колективах	5-A, 5-B, 5-B, 6-B, 7-B, 10-A, 7 бюр	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	1	3	Тривожність учнів на низькому рівні	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	3	3	Низький рівень імпульсивності учнів	5-A, 5-B, 7-A, 10-B, 11-A, 11-B, 11-Г, 11-Д, 7	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	5	2	Агресивність слабо виражена	6-A, 7-A, 10-B, 11-A, 11-B, 11-Г, 11-Д, 7 бюр	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	1	3	Схильність учнів до нечесної поведінки - низька	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	3	3	Асоціальність в учнів слабо виражена	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	5	3	Занкнутість в учнів слабо виражена	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	7	3	Висока опосередкованість о учнів	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	9	3	Екстернальність в учнів слабо виражена	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	1	3	Висока естетична чутливість учнів	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1	7	3	Висока активність в дозвільно-гровій діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1	9	3	Висока активність в фізично-оздоровчій діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	7	3	Висока активність учнів в ХО діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	9	3	Висока активність учнів в П-П діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	11	3	Висока активність учнів в Н-П діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	11	3	Висока активність учнів в С-К діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	13	3	Висока активність в Г-К діяльності	Навчальний заклад	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Рис. 2.5. Потенційні можливості учнів навчального закладу

Проблемно-цільові проекти навчального закладу створюють з метою вирішення виявлених у процесі діагностики проблем, для чого конструюють завдання школи.

Завдання школи конструюють в технологічному модулі «Конструювання», які при подальшому проектуванні враховують усі учасники проектної діяльності.

Аналіз потенційних можливостей учнів свідчить (див. рис. 2.5), що в навчальному закладі в учнів не сформовані такі негативні особливості, як схильність до нечесної поведінки; учні активні в різних видах діяльності.

Інколи виявляються протиріччя у результатах діагностики. Наприклад, діагностика показала несформованість ціннісних орієнтирів

у художньо-образотворчої, предметно-перетворювальної, навчально-пізнавальної, громадсько-корисної діяльності учнів, але показує високий рівень активності учнів у цих видах діяльності. Це свідчить про потенційні можливості учнів, який педагоги не враховують у процесі проектування навчально-виховної діяльності. Задоволення потреби учнів в конструктивному спілкуванні, соціальній активності є одним із важливих факторів гармонійного розвитку.

У технологічному модулі «Конструювання» показано можливі причини виникнення проблеми в учнів (рис. 2.6) та виявлено можливості учнів, на які потрібно спиратися для вирішення проблеми.

У процесі створення цільових проектів, спрямованих на вирішення виявленої проблеми, конструюють задачі особистісного розвитку учня та завдання навчального закладу.

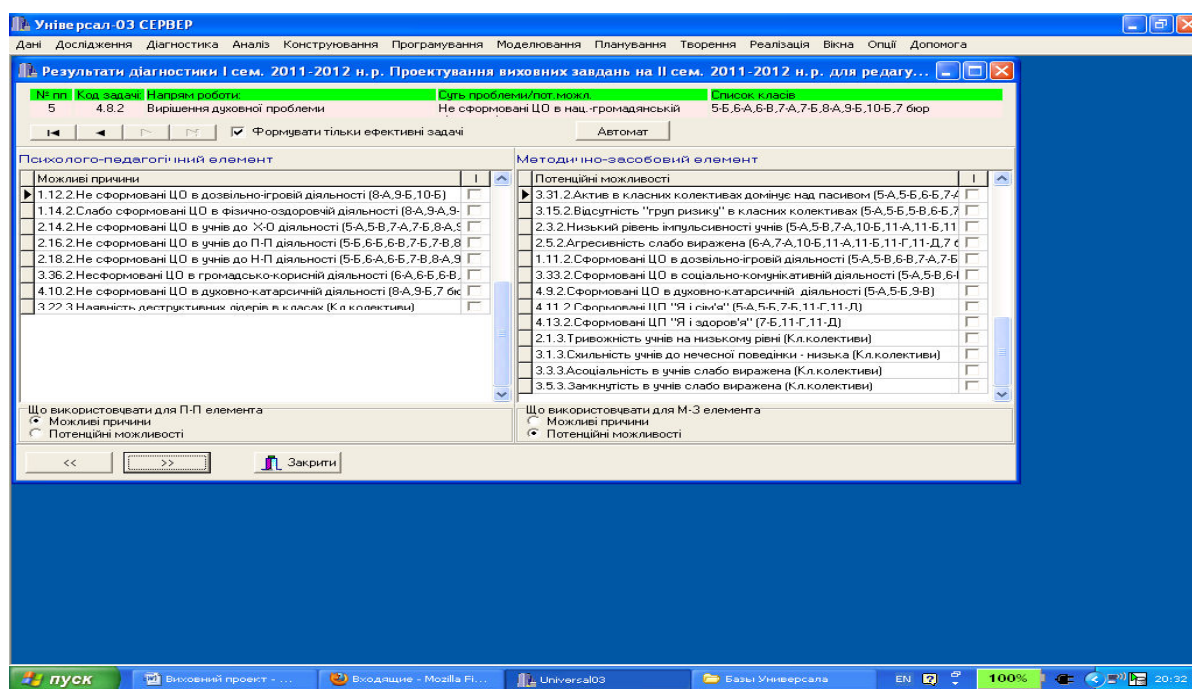


Рис. 2.6. Проектування виховних завдань

Проекти навчального закладу створюються в технологічному модулі «Моделювання» самостійно або беруть за основу готові проекти інших навчальних закладів в модулі «Програмування» [11].

Для роботи з готовими проектами необхідно увійти в технологічний модуль «Програмування» (рис. 2.7), обрати та відкрити потрібний проект, здійснивши наступні рухи мишкою: технологічний модуль «Програмування» – програми навчально-виховні – рівень програм – обрати програми навчального закладу (4.1). У списку програм з'являться демонстративні проекти навчального закладу (4.2).

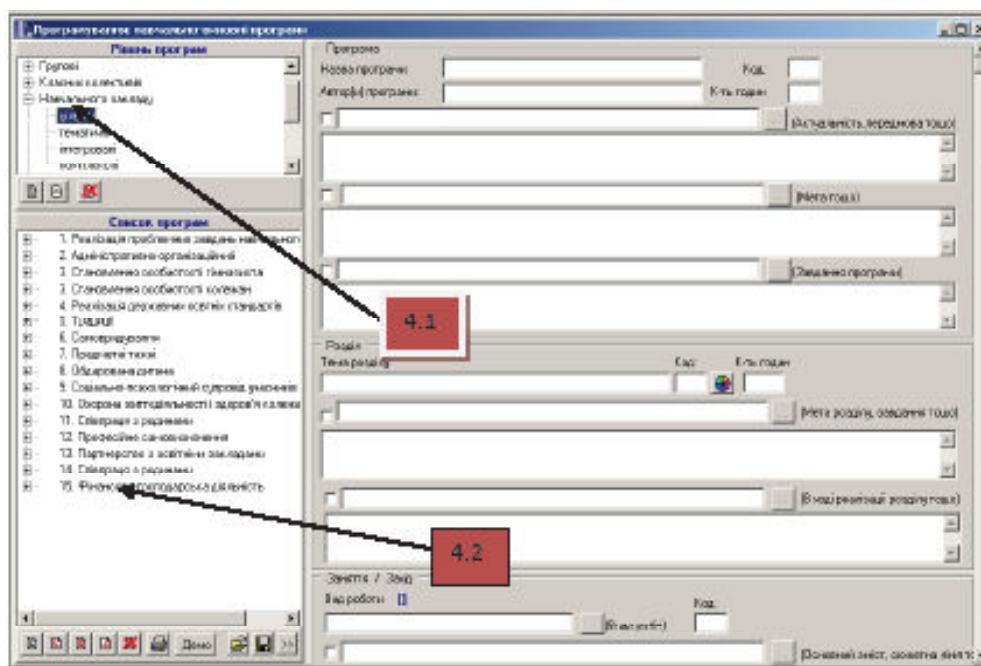


Рис. 2.7. Демонстративні проекти навчального закладу

Для роботи з обраними проектами потрібно виконати наступні дії: технологічний модуль «Моделювання» – проекти навчального закладу – рік – рівень/види програм. У списку програм необхідно обрати потрібний проект і перетягнути його мишкою на поле «Проекти навчально-виховної роботи» (рис. 2.8).

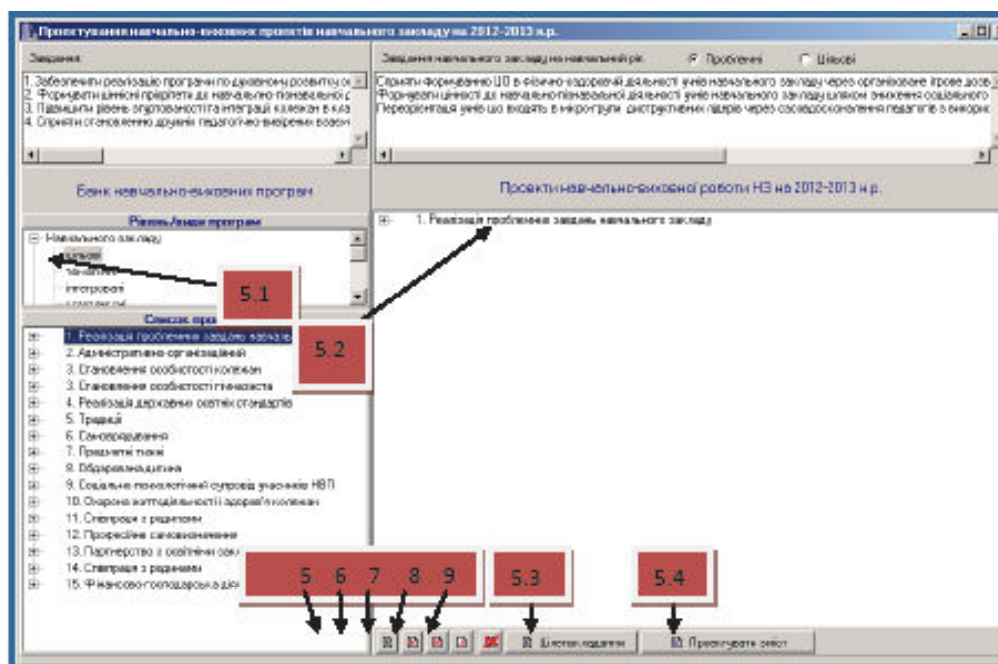


Рис. 2.8. Моделювання навчально-виховних проектів

За допомогою кнопок «Цілепокладання» (5.3), «Проектувати зміст» (5.4) можна визначити мету проекту, його модулі, спроектувати зміст.

При самостійному створенні проекту проектувальник використовує кнопки (5–9):

- 1) створити новий проект;
- 2) додати новий модуль;
- 3) додати новий міні-модуль;
- 4) додати новий елемент міні-модуля;
- 5) видалити проект, модуль, міні-модуль або елемент міні-модуля.

При проектно-модульному плануванні в програмі «Універсал» проект складається з декількох модулів, кожен з яких є складовою цілісної системи. Візьмемо за приклад проект «Становлення та розвиток виховної системи навчального закладу»: проект складається з модулів, за допомогою яких можна досягти поставленої мети – створити виховну систему навчального закладу з урахуванням виявлених проблем школи та можливостей учасників навчально-виховного процесу. Можливі модулі:

- Я – громадянин України;
- Шкільний парламент;
- Традиції школи;
- Створення виховного простору;
- Розвиток життєтворчої компетентності;
- Розвиток комунікативної компетентності учнів;
- Розвиток соціальної компетентності учнів;
- Соціальний проект;
- Шкільний трикутник;
- Робота з батьками;
- Робота з класними керівниками і т. п.

Доцільно проектувати окремий модуль на кожну виявлену проблему, а також охоплювати заходи, що спрямовані на вирішення проблеми в інших модулях. Наприклад, проблему наявності деструктивних лідерів у класних колективах можливо вирішити через модулі «Шкільне самоврядування», «Розвиток соціальної компетентності учнів», «Робота з класними керівниками», «Робота з батьками» тощо.

Модуль складається з міні-модулів (заходів, видів діяльності), спрямованих на вирішення проблеми учнів (групи учнів), навчального закладу або досягнення цілей, що зазначені в модулі (проекті).

Наприклад, модуль «Шкільне самоврядування» складається з міні-модулів (не менше 7).

Підготовчий етап

1. Нарада з участю директора «Психолого-педагогічний супровід шкільного самоврядування».
2. Засідання лідерів учнівського самоврядування «Організація звітно-виборчої учнівської конференції».
3. Наказ «Про організацію психолого-педагогічного супроводу шкільного самоврядування».

Основний етап

1. Дебати претендентів на посаду керівників шкільного парламенту.
2. Звітно-виборча конференція учнів 5–11-х класів.
3. Вибори учнівського самоврядування.
4. Збори лідерів учнівського самоврядування «Розподіл обов'язків».
5. Мозковий штурм «Планування роботи шкільного парламенту».
6. Планування роботи. Складання плану роботи учнівського самоврядування.
7. Шкільний трикутник. Погодження та корекція плану роботи шкільного самоврядування.
8. Школа лідера самоврядування «Якості лідера».
9. Тренінг лідерів учнівського самоврядування «Я-лідер?».
10. Рейд «Дотримання Єдиних вимог» учнями школи.
11. Проект «Читати модно».
12. Соціальні дослідження «Учнівський барометр».
13. Конкурс плакатів «Я народився, щоб зробити світ кращим».
14. Діагностика на визначення рівня соціальної компетентності лідерів.
15. Проект «Я для інших, інші для мене».
16. Школа лідера самоврядування «Моя соціальна активність».
17. Школа лідера самоврядування «Як спланувати та провести цікаве шкільне свято».
18. Конкурс проектів «1+1».
19. Школа лідерів самоврядування «Як підготувати проект».
20. Школа лідерів самоврядування «Як підготувати презентацію».
21. Випуск електронного журналу «А у нас у школі клас, а у вас?».

Заключний етап

1. Засідання лідерів учнівського самоврядування «Підсумки роботи шкільного парламенту».
2. Виступ лідера учнівського самоврядування на засіданні шкільного трикутника.

3. Педагогічна рада «Шкільний парламент і соціалізація учнів».

4. Наказ «Про результативність психолого-педагогічного супроводу шкільного самоврядування».

Проектування навчально-виховного процесу передбачає дотримання конкретних умов:

- кожний наступний проект стає складнішим, що відповідає принципу навчання – рух від простого до складного. Це означає, що завдання педагогів полягає у тому, щоб допомогти учням перейти від знаннєвої парадигми до знаннєво-діяльнісної, компетентнісної;

- усі модулі та міні-модулі мають логічний зв'язок, а виховний проект складається з доцільно підібраних, науково обґрунтованих заходів;

- проектування діяльності ґрунтується на принципі добровільності, про що педагоги часто забувають з різних об'єктивних та суб'єктивних причин;

- план створюється з урахуванням реальних інтересів, потреб учнів, на основі їх пропозицій і бажань;

- учитель виступає як помічник, тьютор, консультант учнів;

- залучення до участі в проекті учнів, чиї проблеми, за гіпотезою, можуть бути вирішеними;

- опора на потенційні можливості учнів.

Важливою умовою результативності роботи є опора на потенціал учнів, тому що «Соціальна-комунікативна активність учнів є духовною потребою, при задоволені якої людина здатна змінюватися сама та впливати на зміни інших суб'єктів комунікації» [9].

Типовими педагогічними помилками в роботі з учнівським самоврядуванням є:

- перетворення учнів на виконавців усього запланованого педагогами;

- притиснення дитячої ініціативи;

- відсутність реальних повноважень в лідерів, що формалізує та нівелює ідею самоврядування;

- відсутність психолого-педагогічної підтримки;

- відсутність навчання лідерів;

- недемократичний стиль управління керівника: призначення лідерів адміністрацією школи тощо.

Одне із завдань педагогів – допомогти самовизначенню учнів як соціальних особистостей, навчити розуміти роль конструктивного лідера та його вплив на оточуючих та соціальне середовище, навчити працювати в команді, організовувати та вести за собою. Дослідження лідерських інтересів серед учнів 8–11-х класів столиці доводить, що переважна

більшість (99 %) лідерів учнівського самоврядування балотувалися в шкільні парламенти з метою змінити шкільне життя на краще і лише 1 % відповіли, що зробили це через бажання керувати. Результати вказують на те, що українська молодь має ідеали, багатий соціальний потенціал, а завдання педагогів полягає у тому, щоб допомогти його реалізувати.

Модуль «Розвиток соціальної компетентності учнів» складається з системи заходів, спрямованих на розвиток соціальної компетентності учнів, а саме: уміння допомогти іншим, слухати та чути інших людей; виховання толерантного ставлення до людей іншої національності, віросповідання, політичних поглядів. Таким чином, зміст заходів у модулі може перекликатися з модулями «Я-громадянин», «Шкільне самоврядування» та іншими близькими за ідеєю модулями. Необхідно розглянути можливий зміст модулю.

Підготовчий

1. Нарада адміністрації «Про підготовку до науково-практичного семінару».
2. Діагностика педагогів «Визначення рівня соціальної компетентності» за програмою «Персонал».
3. Науково-методичний семінар «Робота педагогічного колективу з розвитку ключових компетентностей учнів».
4. Нарада класних керівників «Про залучення учнів до активної участі в шкільних проектах відповідно до інтересів та потреб учнів».
5. Нарада за участі директора «Про роботу дискусійного клубу».
6. Робота творчих груп. Робота над навчально-виховними проектами.

Основний

1. Засідання дискусійного клубу учнів «Чи є закон як дишло? Що я можу зробити для побудови правової держави».
2. Засідання дискусійного клубу «Ми всі рівні».
3. Тренінг для учнів 5–7-х класів «Командна взаємодія».
4. Педагогічна майстерня «Діалогове навчання на уроках».
5. Тиждень педагогічної майстерності. Відкриті уроки з елементами дискусії.
6. Засідання предметних кафедр «Організація парної та групової роботи на уроках».
7. Тиждень педагогічної майстерності «Робота в парах постійного та змінного складу».
8. Засідання дискусійного клубу учнів «Краще бути разом, чи одному?».
9. Анкетування учнів «Як би я мав чарівну паличку, то...».

10. Заключний.
11. Інформаційна довідка про рівень розвитку соціальної компетентності в учасників навчально-виховного процесу.
12. Відкрите обговорення інформаційної довідки.

Технологія створення проекту в програмі «Універсал»

Створення сюжетної лінії проекту

Технологія створення проектів у комп'ютерній програмі «Універсал» відрізняється простотою і унікальністю. Системно-комплексний план навчального закладу складається з проектів, виконаних в технологічних модулях «Моделювання» та «Планування». У модулі «Моделювання» створюється сюжетна лінія проекту (див. рис. 2.8). За допомогою кнопки 5 на полі «Проекти навчально-виховної роботи НЗ» відкривається новий проект. Для створення нового проекту потрібно виконати послідовні дії за допомогою кнопок внизу панелі:

1. Кнопка 5 «Новий проект».
2. Кнопка «Цілепокладання».
3. Кнопка «Проектувати зміст».
4. Написати назву проекту в лівій частині «Проектування навчально-виховного проекту» (рис. 2.9).
5. Кнопка 6 «Новий модуль».
6. Написати назву нового модуля в лівій частині «Проектування навчально-виховного проекту».
7. Кнопка 7 «Новий міні-модуль» (захід, вид роботи).
8. Натиснути «+» для відкриття сітки з видами робіт (рис. 2.10).

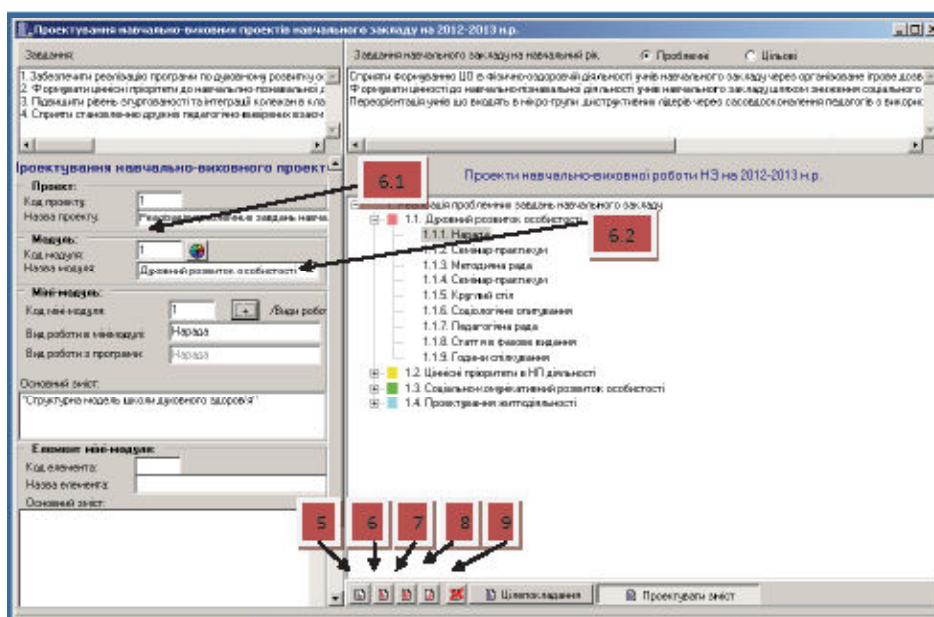


Рис. 2.9. Створення проекту навчального заходу

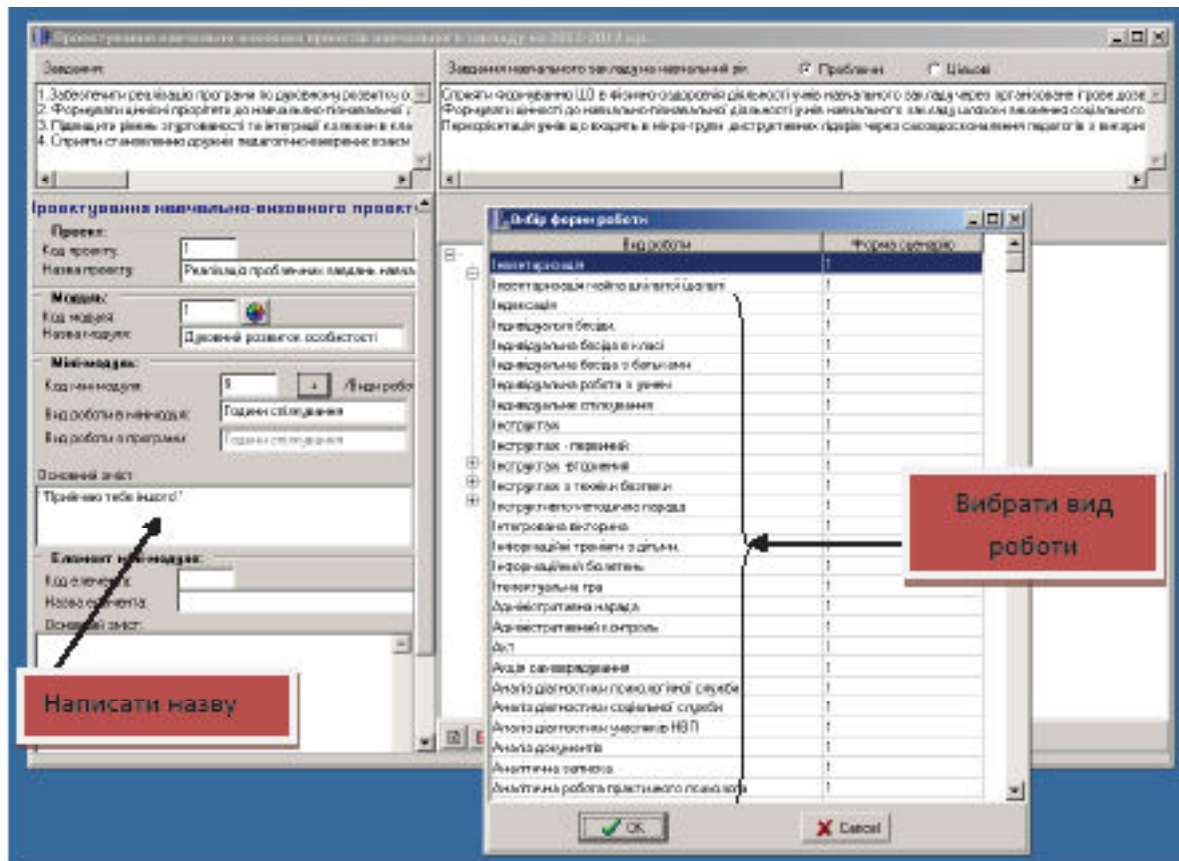


Рис. 2.10. Вибір виду робіт

1. Із списку вибрати потрібний вид роботи.
2. У вікні «Основний зміст» написати назву вибраного заходу.
3. Додати необхідну кількість міні-модулів для формування модуля (кнопка 9).
4. Створити наступний модуль (повторити дії 1–11).

У разі відсутності потрібного виду роботи проектувальник має можливість додати його в технологічному модулі «Програмування». Для цього потрібно зробити наступні дії: рух мишкою – «Програмування» – алгоритм граф-сітка навчального закладу – рік – ОК. Програмування алгоритмів графічної сітки відбувається в 2 етапи.

1. Вибрати розділ (1 колонка), до якого відноситься модуль, над яким працює проектувальник. У нашому випадку це розділ «Виховна робота».

2. Додати вид роботи за допомогою кнопки 1 («Новий вид роботи») (див. рис. 2.11, 2.12).

3. Перетягнути новий вид роботи на середнє поле (див. рис. 2.12).

4. Повернутися до роботи над проектом. Повторювати дії кожного разу при необхідності доповнити графічну сітку видів робіт.

Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект

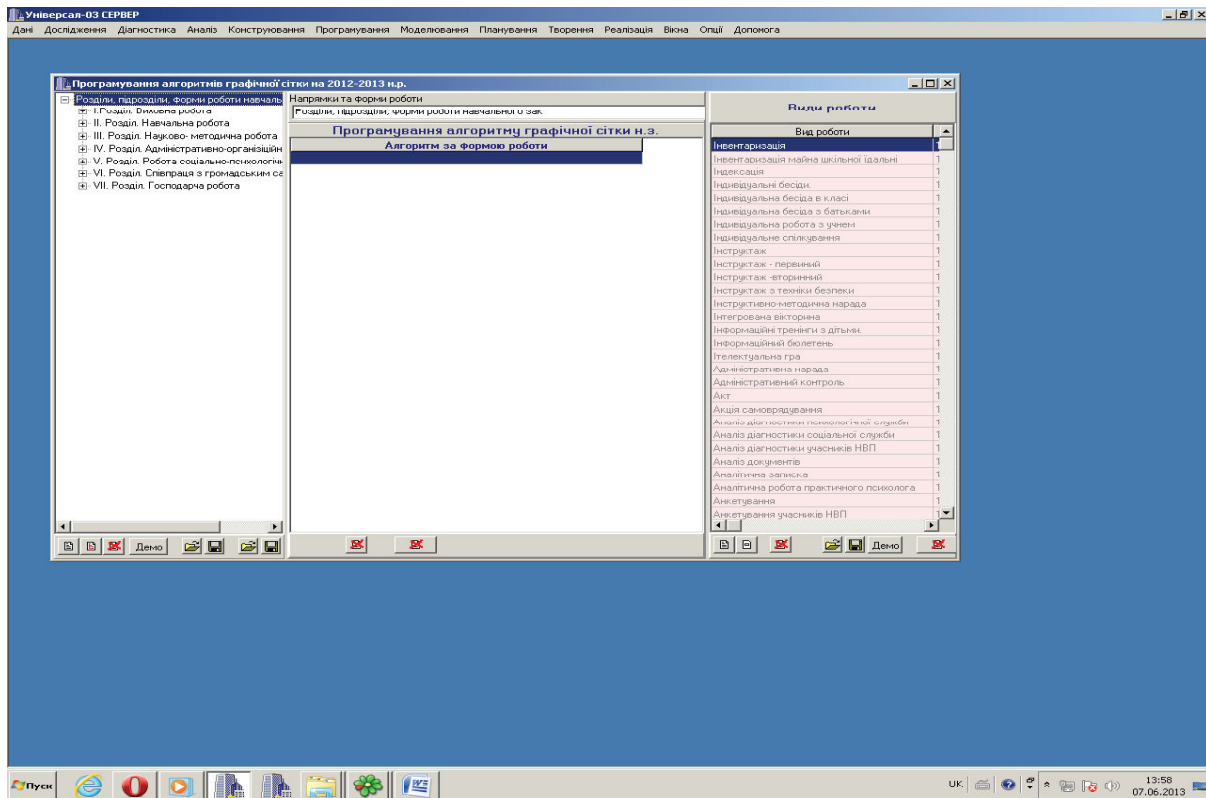


Рис. 2.11. Доповнення графічної сітки

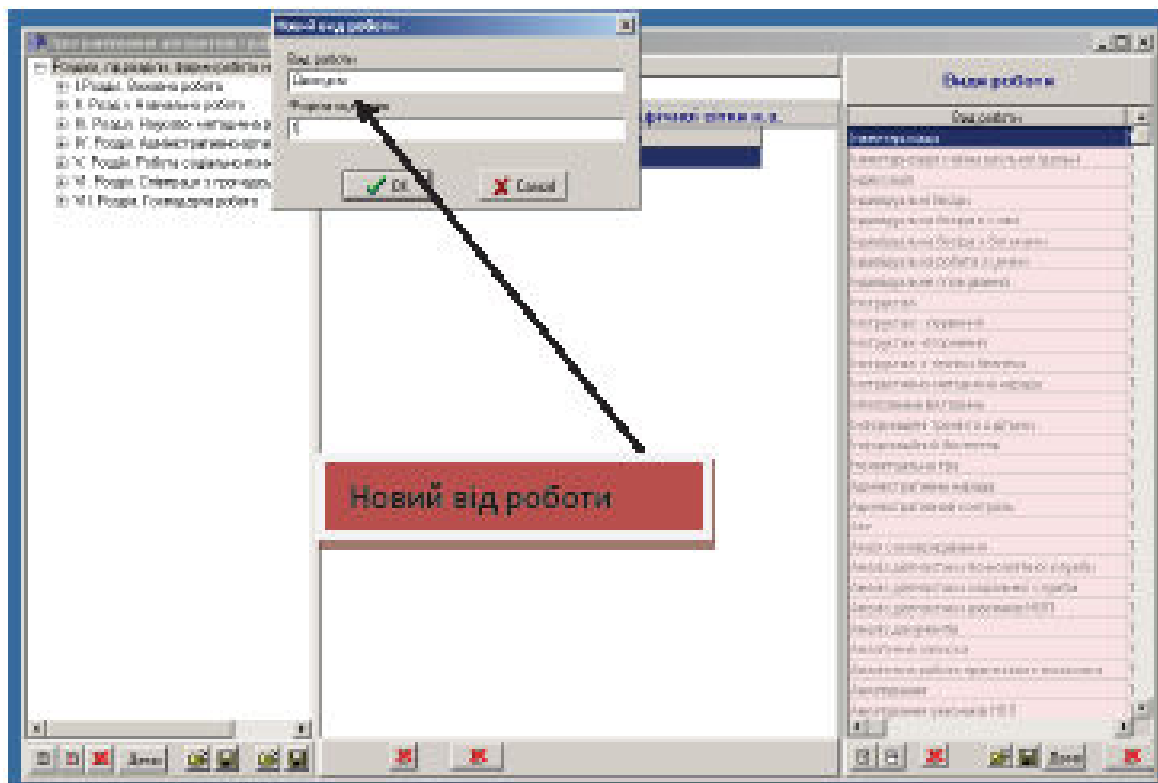


Рис. 2.12. Додавання виду роботи

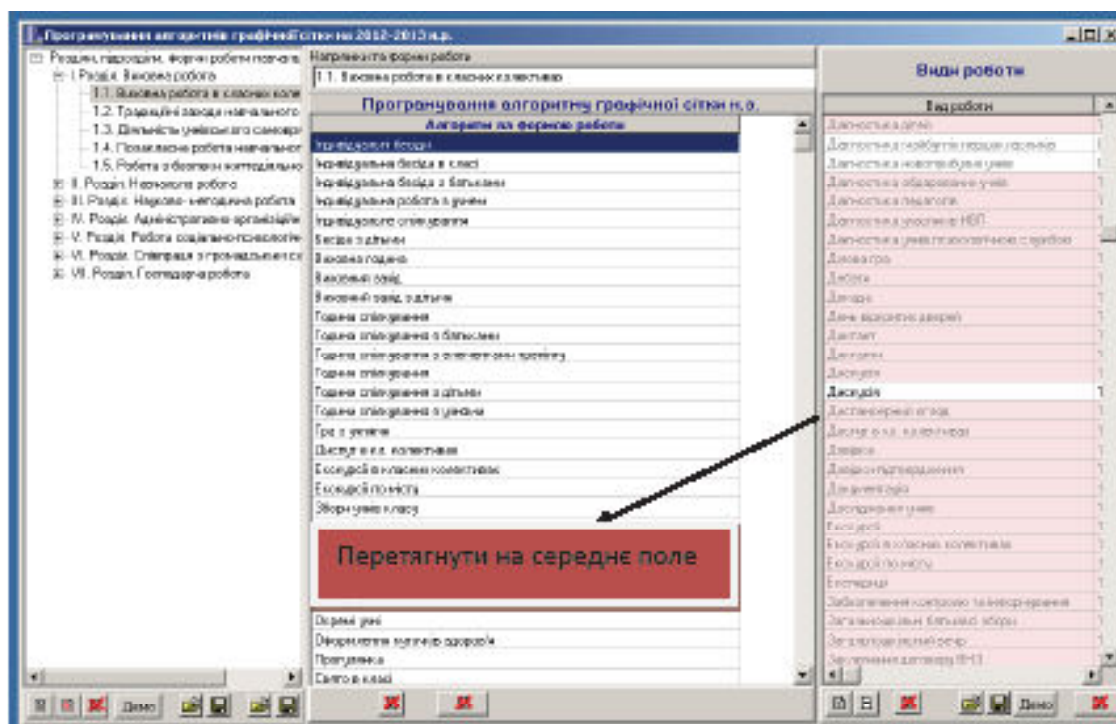


Рис. 2.13. Перетягування виду роботи на середнє поле

Примітка: до переміщення на середнє поле новостворений вид роботи буде відрізнятися за кольором.

Наступний крок після створення сюжетної лінії проекту – визначення відповідальних виконавців і строків виконання. Для цього потрібно увійти в технологічний модуль «Планування» і виконати наступні дії:

1. Увійти в технологічний модуль «Планування».
2. Обрати «План роботи навчального закладу» (рис. 2.14).
3. Обрати рік.

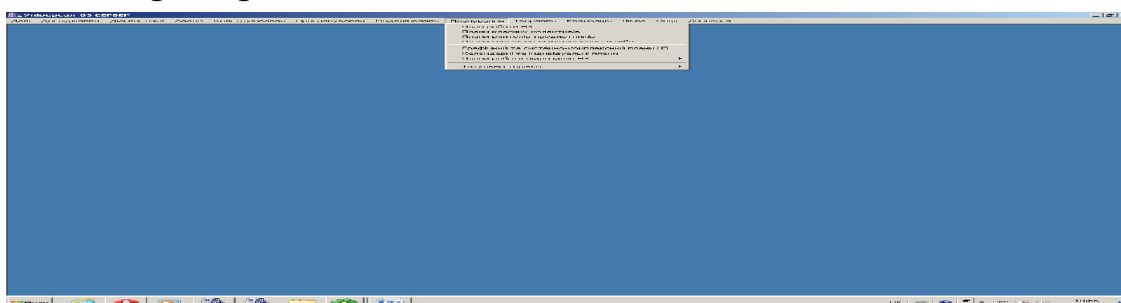


Рис. 2.14. Планування роботи навчального закладу

Після виконаних дій відкриються вікна для подальшого проектування сюжетної лінії проекту. Для цього потрібно обрати потрібний модуль і потрібний міні-модуль у проекті натиснути мишкою на знак «+» (рис. 2.15).

Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект

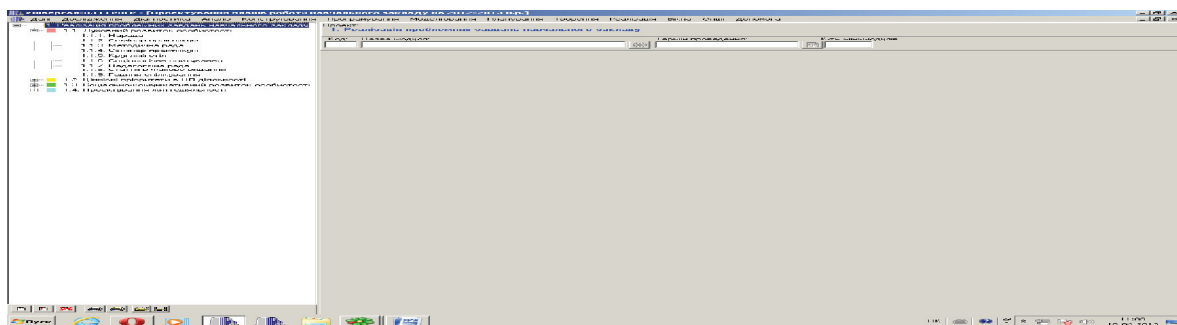


Рис. 2.15. Проектування термінів проведення

Після послідовно виконаних дій у лівій частині відкриваються вікна, у яких проектувальник визначає строки реалізації міні-модуля й визначає відповідальних за виконання й учасників проекту (рис. 2.16).

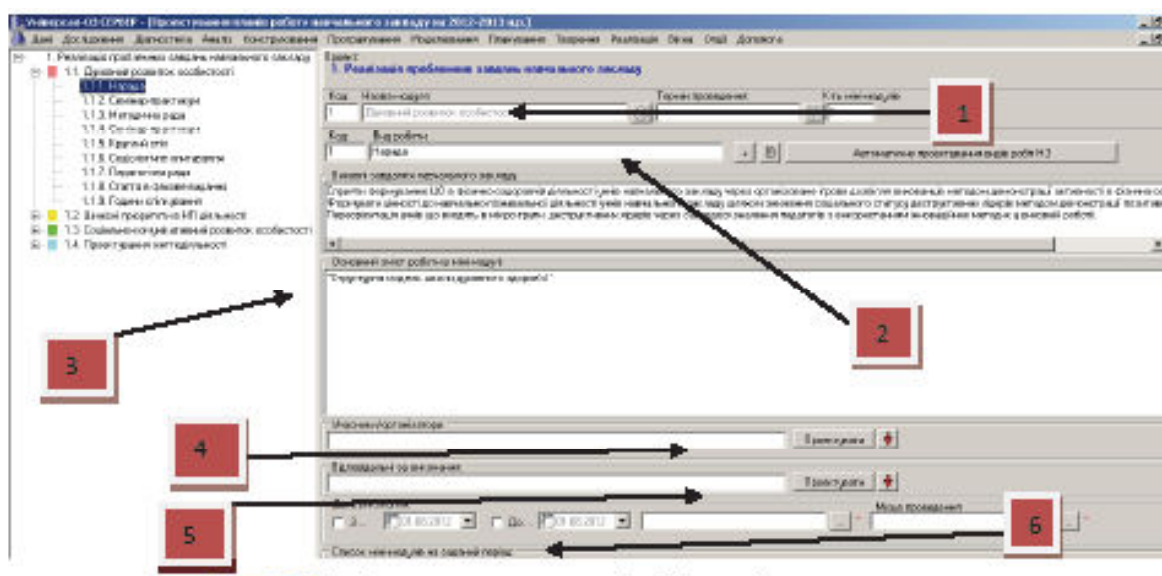


Рис. 2.16. Проектування учасників і відповідальних

На рисунку 2.16 показано порядок планування:

1. Вибір модулю.
2. Вибір міні-модулю.
3. Основний зміст міні-модулю.
4. Проектування учасників.
5. Проектування відповідальних.
6. Визначення строків проведення.

У програмі проекти складають системно-комплексний план навчального закладу. Системно-комплексний план навчального закладу на рік (I, II семестр), на місяць, вибіркового плану за напрямками, формами роботи, плану роботи різних підрозділів, графічний план навчального закладу, окремі проекти можна роздрукувати у технологічному модулі «Планування».

Проект класного керівника

Для створення проекту в програмі «Універсал» потрібно створити граф-сітку класного керівника. Для цього виконати наступні дії (див. рис. 2.17):

1. Увійти в технологічний модуль «Програмування».
2. Обрати «Граф-сітки класних керівників».
3. Обрати рік і прізвище класного керівника.
4. Створити за необхідністю види роботи (у випадку відсутності їх в демонстраційній версії), перетягнути на середнє поле (див. створення граф-сітки навчального закладу – рис. 2.11, 2.12).
5. Закрити граф-сітку.
6. Продовжити роботу в технологічному модулі «Моделювання».

Проект класного керівника створюється в технологічному модулі «Моделювання». Для створення проекту виконуються наступні дії:

1. Увійти в технологічний модуль «Моделювання».
2. Обрати «Проекти класних колективів».
3. Обрати рік, семестр, прізвище класного керівника.
4. Обрати програму з банку навчально-виховних програм.
5. Порівняти завдання програми та задачі особистісного розвитку учнів класного колективу.
6. Перетягнути проект на поле для моделювання.
7. За допомогою кнопок «Цілепокладання» та «Проектувати» створити власний проект класного колективу.

Під час створення проекту класного колективу здійснюються аналогічні дії, як під час створення проекту навчального закладу.

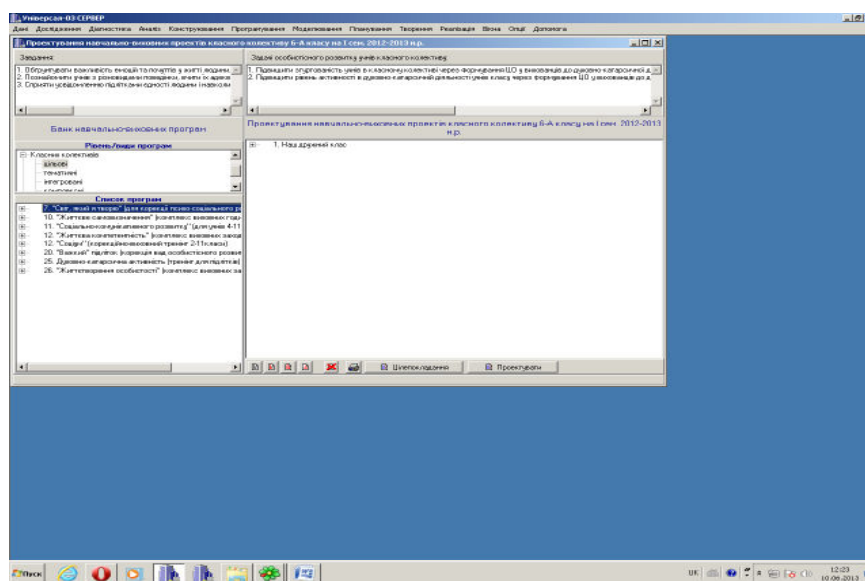


Рис. 2.17. Створення проекту класного керівника

У технологічному модулі «Планування» класний керівник доповнює створений проект іншими заходами, до яких класний колектив був долучений під час планування роботи навчального закладу адміністрацією та психологічною службою. Таким чином, класний керівник спрямовує роботу на виконання завдань навчального закладу і задач особистісного розвитку учнів класу. Наприклад, за результатами психолого-педагогічної діагностики було з'ясовано, що в школі є проблема наявності деструктивних лідерів. Ця проблема відповідно була виявлена і в класному колективі. Усі заходи (міні-модулі), заплановані адміністрацією та психологічною службою та спрямовані на вирішення вищезазначеної проблеми, будуть відображені в завданнях навчального закладу і відкриваються в технологічному модулі «Планування».

Класний керівник під час проектування відмічає усі міні-модулі, що стосуються саме його класного колективу. Таким чином, проект класного керівника складатиметься з загальношкільних заходів, спроектованих адміністрацією на учнів класу, і міні-модулів, спроектованих класним керівником (див. рис. 2.18).

На рисунку 2.18 показано міні-модулі шкільного проекту. Класному керівнику потрібно поставити позначку у вікні напроти міні-модуля, участь в якому класного колективу, групи учнів класу або окремих учнів, на його думку, є доцільною.

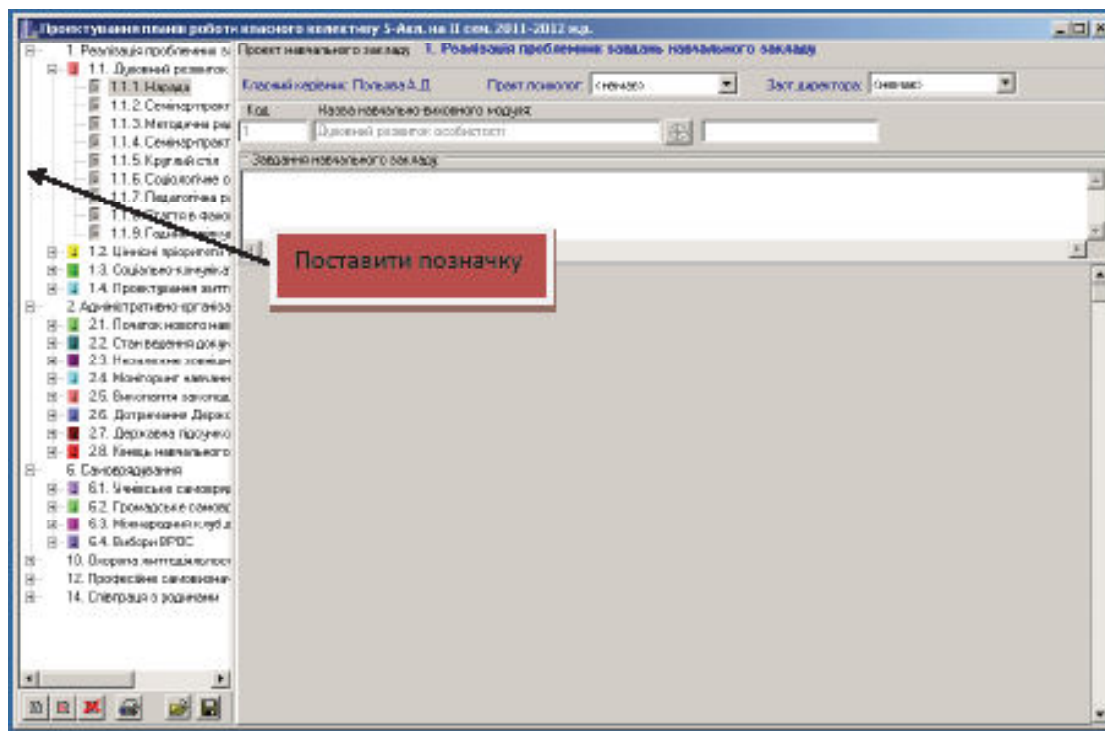


Рис. 2.18. Вибір міні-модулів шкільного проекту

Запитання для обговорення

1. Що є метою освіти учнівської молоді?
2. У чому науковці вбачають недоліки традиційного планування навчально-виховного процесу?
3. У чому актуальність психолого-педагогічної діагностики у проектуванні?
4. Дайте визначення поняття «педагогічна діагностика».
5. У чому сенс процесу виховання?
6. Назвіть основні методи педагогічної діагностики.
7. Що є спільного в поглядах педагогів XIX століття і філософів Давньої Греції на виховання?
8. Дайте визначення поняття «соціальна діяльність».
9. Назвіть умови для здійснення соціального виховання (за О. Безпалько).
10. У чому полягають соціальні завдання сучасної школи?
11. Розкрийте погляди науковців на зміст соціального проектування.
12. Що ми розуміємо під соціальним досвідом дитини?
13. У чому різниця між проектом і програмою?
14. Назвіть рівні проектування.
15. У чому сенс проектування в системах «Універсал 3» та «Універсал 4 online» (автор В. О. Киричук).

Література

1. *Андрєєва Н. І.* Антологія з історії і теорії соціальної педагогіки. – М.: Академія, 2000. – С. 118–119.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко В. М. Аніщенко, О. Я. Савченко та ін.; За заг. ред. В. Г. Кременя // НАПН України. – К.: Інформаційні системи, 2010.
3. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. – М., 1955.
4. *Єрмаков І.* Педагогіка життєтворчості: орієнтири XXI століття Наук.-метод. збірник / Ред. кол.: Н. Софій (гол.), І. Єфремов (кер. автор. колективу та наук. ред.) та ін. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К., 2000. – С. 19.
5. *Манчуленко Л. В.* Методика соціально-виховної роботи у сучасних умовах: Навч. посібн. / Лілія Манчуленко. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 240 с.
6. Матеріалісти Давньої Греції: Збірка текстів Герокліта, Демокріта і Епікура. – М., 1955.

7. Опыт моделирования и реализации инновационной деятельности: сборник статей / О. Орлов, Г. Орлова (сост.). – Великий Новгород, 2001. – 104 с.
8. *Панок В. Г., Привалова Ю. А.* Социальная активность личности старшеклассника. – К. – 1999. – С. 31.
9. *Прашко О. В.* Застосування форм комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. – «Педагогічний дискурс»: Зб. наук. праць / Гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2012. – Вип. 13. – 443 с. – С. 291–297.
10. Проектна діяльність школи / Авт.-упоряд.: Л. В. Галіцина. – К.: Шк. світ, 2012. – С. 2.
11. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал 3»: Навч.-метод. посібн. / В. О. Киричук. – К.: Інфосистеми, 2011. – 241 с.
12. Сборник: новые идеи в педагогике / Под ред. Зоргенфрея. – СПб., 1912. – Вип. I: Самоуправление в школах. – С. 48.
13. *Соколов А. В.* Общая теория социальной коммуникации. – М., 2002.
14. Социальная психология личности / Под ред. М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – 12 с.
15. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи / І. Г. Єрмаков, Г. Г. Ковганич. – Х.: Основа, 2008. – 208 с.

2.5. Психолого-педагогічні проекти супроводу розвитку обдарованих учнів у навчальному закладі

Смотрін Володимир Олександрович, науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України

Проблема обдарованості та організації роботи з обдарованими викликає інтерес вже упродовж досить тривалого періоду часу. У сучасній системі освіти вона стає ще більш актуальною у зв'язку з пріоритетністю інноваційних форм розвитку виробництва, суспільства, особистості та соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються у державі.

Реалізація гуманістичної педагогіки співробітництва, партнерства, співтворчості в загальноосвітніх навчальних закладах України передбачає перехід до особистісно-розвивальної моделі, що розглядає кожную особистість обдарованого учня як творчу індивідуальність.

Цілком очевидно, що найважливішою проблемою прогресу суспільства є збереження і розвиток обдарованості.

Вивчення особливостей розвитку обдарованих дітей дозволяє більш чітко побачити форми і фактори успіху розумового процесу, який в інших випадках здається інтуїтивним або навіть не аналізованим. Ось чому так важливо знати про особливості соціально-інтелектуального розвитку обдарованих учнів та специфічні витoki їх творчого розуму.

Обдарованість, як і раніше, залишається загадкою для більшості дітей, учителів та батьків. Для широкої громадськості найбільш важливими проблемами є не стільки наукові підстави обдарованості, скільки, насамперед, їх реальні життєві прояви, способи виявлення, розвитку та соціальної реалізації. Турбота про обдарованих дітей сьогодні – це турбота про розвиток науки, культури і соціального життя завтра. Існують способи виявлення таких дітей, розробляються програми спрямовані на допомогу у реалізації їхніх здібностей. Однак існує проблема діагностики та розвитку обдарованих і талановитих дітей на всіх етапах їх навчання, проблема розуміння дітьми своєї обдарованості й особистої відповідальності за творчу самореалізацію.

Розвиток обдарованого учня у педагогічному процесі розглядають як розвиток його внутрішнього діяльного потенціалу, здатності бути автором, творцем, активним творцем свого життя, уміти ставити мету, шукати способи її досягнення, бути здатним до вільного вибору і

відповідальності за нього, максимально використовувати свої здібності, прагнучи вийти за їх межі.

Щоб усе це реалізувати на практиці, необхідними є:

- системний підхід до навчання обдарованих учнів;
- своєчасна діагностика їх здібностей;
- програмне забезпечення, що відповідає їхнім потребам;
- пред'явлення ним завдань більш високого розумового рівня;
- професіоналізм вчителя, здатного працювати з обдарованими

учнями.

Питання обдарованості дітей вивчали зарубіжні та вітчизняні психологи. Відомими дослідженнями в галузі психології творчої обдарованості американців є роботи Дж. Гілфорда, П. Торренса, Ф. Баррона. На основі ідей психологів Дж. Керрола і Б. Блума їхніми послідовниками була розроблена методика навчання обдарованих дітей. Вивченням питання обдарованих дітей займався Ж. Брюно («Обдаровані діти: психолого-педагогічні дослідження і практика»).

Проблеми обдарованості вивчали: О. М. Матюшкін в роботі «Концепція творчої обдарованості» та ін., Н. Б. Шумакова у своїх роботах, Г. Д. Чистякова у статті «Творча обдарованість у розвитку пізнавальних структур», В. С. Юркевич у «Проблемах діагнозу і прогнозу обдарованості в роботі практичного психолога».

Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор та ін. здійснили низку великих досліджень, що окреслили нові кордони в психології творчої обдарованості та сприяли об'єднанню теоретичних досліджень у психології індивідуальних відмінностей і практичних робіт з побудови нових навчальних програм у галузі диференційованого навчання.

Роботи Дж. Гілфорда показали, що до кінця школи багато обдарованих дітей, які іноді відчують важкий стан депресії, змушені маскувати від однолітків та дорослих свою обдарованість. Обдаровані діти відчують у школі «дискримінацію» через відсутність диференційованого навчання, орієнтацію школи на середнього учня, за зайвої уніфікації.

Проблема обдарованості в минулому столітті розроблялася як психологія здібностей, теорію якої найбільш повно та чітко було відображено в роботі Б. М. Теплова «Здібності і обдарованість». Він вказує: «При встановленні основних понять про обдарованість найбільш зручно виходити з поняття здатність. Три ознаки як, нам здається, завжди полягають у понятті здатність...

По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють однієї людини від іншого...

По-друге, здібностями називають не усякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення успішності виконання якої-небудь чи діяльності багатьох діяльностей.

По-третє, поняття здатність не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені в даної людини» [15, 20].

За концепцією А. М. Матюшкіна, творчий шлях пізнавального процесу визначає внутрішню мотивацію як основу, що потрібна обдарованим дітям для прояву творчих можливостей, виявлення проблем, пошуку оригінального рішення і саморегуляції процесу, образного подання і уяви.

Таким чином, у різних наукових джерелах підкреслено багатозначність терміну «обдарованість». Серед основоположних варто виділити наступні визначення:

Обдарованість – це:

- 1) якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що представляють певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремих здібностей за рахунок переважного розвитку інших;
- 2) загальні здібності або загальні моменти здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, умова і своєрідність її діяльності;
- 3) розумовий потенціал, або інтелект, цілісна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
- 4) сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеню вираженості та своєрідності природних передумов здібностей;
- 5) талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень та діяльності.

Поняття обдарованості охоплює:

- психофізіологічні особливості (наявність природних здібностей до активного й цілісного світосприйняття, природно обумовлена потреба у розумовій праці, прагнення особистої емоційної незалежності, засвоєння особистої природно-соціальної цінності, інтуїтивність).
- інтелектуальні здібності (пізнавальний інтерес, інформаційна ерудиція, високий рівень інтелектуального розвитку, нестандартність мислення, здатність до абстрагування, діалектичний світогляд).
- творчий потенціал (оригінальність у вирішенні навчально-пізнавальних питань, ініціативність, цілеспрямованість у виборі видів діяльності, неординарність підходів, інтенсивність розумової праці).
- світоглядні цінності (високий рівень свідомості та культури, ініціативно-активна відповідальність, активність, високий рівень морально-естетичної рефлексії, самоаналізу і самоконтролю).

Обдарованим вважається людина, яка відрізняється від інших якостями характеру, особливостями поведінки у тій чи іншій ситуації, унікальністю поглядів і переконань, способів реагування на ситуацію.

До критеріїв обдарованості можна віднести наступні особливості поведінки і рис характеру дітей:

- активність (вони завжди чимось зайняті);
- постановка цілей та завдань, що вимагають витрат часу;
- наполегливе переслідування мети і добування інформації;
- здатність займатися самостійною діяльністю;
- різноманітність інтересів та нахилів;
- хороша пам'ять, багата фантазія, логічне мислення;
- критичний підхід до дійсності, прагнення зрозуміти суть явища;
- зацікавлення в отриманні знань, бажання вчитися і досягнення успіхів;
- інтерес до усього незрозумілого (задають безліч питань);
- урок, будь-яке заняття для них є цікавими за умови використання дослідницького, пошукового методів;
- уміння виділяти найбільш значущі відомості з вже наявної інформацією;
- компетентність у багатьох питаннях не за віком;
- прекрасне володіння мовою, великий словниковий запас;
- розвинуте почуття справедливості, працездатність, почуття відповідальності.

Творча обдарованість. Мислення творчої людини відрізняється від мислення інших людей. Дж. Гілфорд виділив два типи мислення: конвергентний тип, що необхідний для знаходження єдиного правильного рішення, і дивергентний тип, завдяки якому виникають оригінальні рішення. Творчим людям властиво дивергентне мислення. Особливостями такого мислення є:

- пластичність – безліч рішень, у той час, коли звичайна людина знаходить одне або два;
- рухливість – перехід від одного аспекту до іншого, не обмежуючись однією точкою зору;
- оригінальність – несподівані, незвичні рішення.

До параметрів креативної обдарованості Дж. Гілфорд відносить також здатність до виявлення і постановки проблем, генерування великої кількості ідей, вирішення проблем шляхом аналізу та синтезу.

У творчо обдарованих людей часто занижена самооцінка та соціальна впевненість. У них зустрічаються симптоми тривоги, невпевненості та комплекси.

Інтелектуальна обдарованість є результатом інтелектуального розвитку за високого показника коефіцієнта інтелекту IQ. Виділяють розумову, академічну, енциклопедичну, прикладну, наукову обдарованості. Розумова обдарованість проявляється у високому рівні розумових здібностей. Академічна обдарованість визначається успішністю у навчанні та оволодінням основних навчальних дисциплін. Енциклопедична обдарованість виражається високим рівнем пам'яті на основі розумових здібностей. Енциклопедично обдаровані особистості запам'ятовують усі факти, події, дати, визначення тощо. Прикладна обдарованість виражається в оригінальності використання наявних знань на практиці. Наукова обдарованість базується на оригінальній логіці мислення та комбінуванні абстрактних понять.

Необхідно наголосити на розкритті особливостей пізнавальних процесів обдарованих дітей і деяких механізмах їхньої творчості.

Відомо, що психолого-педагогічної характеристикою пізнавальної (когнітивної) сфери індивіда є його когнітивна складність (від латин. *cognitio* – знання, пізнання), що відображає ступінь категоріальної розчленованості (диференційованості) свідомості індивіда. Ця розчленованість сприяє вибіркового сортуванню вражень про дійсність, опосередковує його діяльність. Свідомість індивіда неоднорідна та в різних змістовних областях може характеризуватися різною когнітивною складністю (наприклад, підвищеною когнітивною складністю в математиці або з іноземною мовою). Важливою є організація знання в пам'яті суб'єкта, співвіднесення вербальних і образних, символічних і поведінкових компонентів у процесі запам'ятовування та мислення.

Таке співвіднесення знайшло відображення у когнітивній теорії індивідуальних відмінностей (М. Айзенк), вивченні механізмів короткочасної та довгострокової пам'яті (С. Стернберг, Р. Аткинсон). Пам'ять розглядають не як ізольовану функцію, а як частину процесів відображення зовнішнього світу у нашій свідомості, які узагальнено називають когнітивними. У такому розумінні пам'ять являє собою необхідний компонент пізнавальної діяльності, а отже, забезпечує не лише відтворення, а й сприйняття інформації, що надходить.

Цікавими є три механізми отримання нової інформації, що не містяться в сприйнятті (процеси прояву дослідницького розуму). Ці механізми підтверджують, що пам'ять – це аж ніяк не пасивний реєстратор і архів сприйнятої інформації, а активний компонент процесів її переробки.

Нові судження часто виникають на основі семантичної інтеграції, тобто коли необхідно зберегти в пам'яті велику кількість відомостей. Це пов'язано зі значними витратами когнітивних ресурсів на здійснен-

ня пошукових процедур (процеси зіставлення, відтворення і т. п.). Породження нового знання має місце лише в тих випадках, коли увага повністю сконцентрована на сприйнятті та розумінні інформації. Під час неуважного читання або слухання не відбувається ані повної інтеграції пред'явленої інформації, ані народження нової.

Другий механізм – доповнення – знаходиться в семантичному зв'язку з пред'явленою інформацією. Воно містить вказівку на умову, інструмент, результат описаної дії або просто уточнення місця, де вона відбулася. Однак існує безліч ситуацій, коли створення нової інформації не можна звести ні до процесу доповнення, ні до процесів інтеграції. Вони засновані на таких когнітивних операціях, як порівняння пред'явлених порцій інформації, встановлення зв'язку між ними та їхній трансформації, що є третім механізмом. Трансформації змістів пам'яті з більшою чи меншою очевидністю входять в процеси мислення, що обумовлюють створення нового знання.

З психолого-педагогічних джерел відомо, що пізнавальний прогрес полягає в з'єднанні процесів розрізнення та асоціацій, тому що об'єкти навколишнього світу, маючи спочатку в цілісний вигляд, підлягають аналізу, розподіляються на частини, розділені об'єкти об'єднуються і утворюють у свідомості складні групи (аналіз і синтез). У здібних та обдарованих дітей ці явища мають свої особливості, адже для них більшою мірою характерні асоціації за подібністю. Подібні об'єкти, що супроводжують один одного в такій асоціації, являють собою складне утворення.

Також можна зазначити, що для обдарованих дітей характерними є висока швидкість розвитку інтелектуальної та творчої сфер, глибина і нетрадиційність мислення, проте з цілого низки причин на певному етапі можуть проявлятися далеко не всі ознаки обдарованості.

Особливо важливим в сучасній школі з розвитку інтелектуальної обдарованості є розуміння того, як обробляється інформація у свідомості учня: аналітично, лівою півкулею мозку, послідовно й індуктивно, глобально, чи правою півкулею – дедуктивно. Обидва способи обробки інформації в рівній мірі є ефективними, хоча функціонують по-різному.

Учні з аналітичним, або лівопівкульним, (індуктивним) складом розуму легше засвоюють інформацію, що подається крок за кроком з послідовним просуванням від фактів до понять.

Учні, що мають дедуктивний склад розуму (інформація надходить до правої півкулі мозку), легше засвоюють інформацію, якщо спочатку ознайомлюються з загальним поняттями, а потім – з конкретними даними, розшифровують ціле. Учні з глобальним мисленням віддають

перевагу історії, гумору і живим прикладам, ніж фактам, кресленню та класичній логіці. Учені зазначають, що учні з глобальним і аналітичним складом розуму потребують різних умов навчання. «Аналітики» воліють займатися в повній тиші, при хорошому освітленні та в неформальній обстановці. Вони зазвичай намагаються повністю виконати завдання і рідко потребують того, щоб відволікатися на різні зовнішні імпульси.

Учні з глобальним типом мислення краще та більш плідно працюють, коли звучить тиха музика, а приміщення освітлено м'яким світлом, вони часто роблять перерви і воліють працювати над декількома завданнями або проблемами одразу. Учні з глобальним мисленням схильні діяти в групі, колективі, а з аналітичним – самостійно або з учителем. Усе це важливо враховувати у процесі організації форм і методів роботи з обдарованими учнями.

До групи обдарованих дітей можуть бути віднесені учні, які:

- мають вищі в порівнянні з більшістю інших однолітків інтелектуальні здібності, сприйнятливість до вміння, творчі можливості та прояви;

- мають домінуючу, активну пізнавальну потребу;

- відчують радість від розумової праці.

Деякі автори умовно виділяють три категорії обдарованих дітей:

- 1) діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку за інших рівних умов (така обдарованість найчастіше проявляється в дошкільному і молодшому шкільному віці);

- 2) діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості – обдарованості у певній галузі науки (така обдарованість частіше виявляється в підлітковому віці);

- 3) учні, які з певних причин не досягають успіхів у навчанні, але володіють яскравою пізнавальною активністю, оригінальністю психічного складу, неабиякими розумовими резервами (можливості таких учнів нерідко розкриваються в старшому шкільному віці).

Проблеми індивідуалізації в організації шкільної роботи, форми застосування вчення про обдарованість, навчання і виховання обдарованих учнів, методи діагностики обдарованості з часів В. М. Екземплярського і на сьогоднішній день є актуальними. Вони більшою мірою актуалізовані, отримали сучасне звучання в контексті індивідуалізації та диференціації процесу навчання в останні роки. Частина шкіл орієнтована на гімназії, коледжі, ліцеї, де більше активізувалась робота з розвитку обдарованості дітей. Виявлення обдарованості та її розвиток переважно проходило і проходить у змішаних класах (різні здібності учнів).

В умовах такої гетерогенної освіти процес навчання має великий діапазон між індивідуальних відмінностей, тому є досить своєрідність. У гомогенних класах також є свої перепади в рівнях здібностей та мотиваційних проявах. Педагоги-практики висловлюють різні точки зору на варіанти такої індивідуалізації.

Прихильники гомогенних класів стверджували, що вчителю легше працювати, оскільки він може обрати такий навчальний матеріал, який відповідає рівню всього класу, тому існує менше необхідності у внутрішньокласній індивідуалізації. Здібних і обдарованих учнів легше залучати до роботи, здійснювати управління їхньою пізнавальною діяльністю. У результаті цього можна подолати їхню нудьгу і слабе розумове навантаження, ініціювати зусилля на цілеспрямовану навчальну роботу.

Противники гомогенних класів висловлюють наступні аргументи: для всіх учнів значно корисніше, якщо клас складається з учнів з різним рівнем здібностей і підготовленості, так як сильні (здатні, обдаровані) стануть служити прикладом для більш слабких, вони допомагатимуть в підвищенні загального рівня класу і зроблять роботу класу більш цікавою; своєю великою ерудицією вони збагачують знання всього класу. Разом із тим, учні неминуче дізнаються, в якому класі вони навчаються. У сильних при цьому виникає відчуття переваги над іншими, снобізм, а у слабких і середніх почуття неповноцінності, вони залишаються без розвивального впливу сильних учнів. Негативно також і те, що гомогенні класи створюються на основі лише загальних розумових здібностей, у результаті чого не враховуються різні сторони інтелекту учнів та інші властивості їх особистостей.

Основаючись на результатах досліджень, Л. В. Занков і його співробітники стверджували, що можливості розвитку вкрай індивідуальні, а для повноцінного розвитку дитини необхідно навчання у такому класі, який складався б з різних індивідуальностей. Тому вони вважали неправомірним збирати дітей у гомогенні класи.

Під час організації внутрішньокласної індивідуальної роботи з розвитку різних інтелектуальних здібностей вчитель зазвичай передбачає наступні якісні особливості навчання:

- а) урахування специфіки інтересів учнів;
- б) завдання повинні відповідати стилю засвоєння знань кожного учня;
- в) не повинно бути обмежень прагнень дітей глибоко або на високому рівні вникати в суть тієї або іншої навчальної теми.

Найбільш повної (або достатньої) реалізації здібностей за певних додаткових умов (компетентність вчителя, його мотивуюча орієнтація

на розвиток учнів та наявність навчальних матеріалів та спеціальних програм, коли беруться до уваги індивідуальні особливості учнів) педагоги-практики досягають у класах з поглибленим вивченням предметів.

Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованих учнів. Важлива роль у роботі з обдарованими дітьми належить практичному психологу школи, який має справу із засобами діагностування обдарованості. Психолог може надавати рекомендації щодо створення індивідуальних умов, з урахуванням особливостей тієї чи іншої дитини, а також проводити роботу з вчителями та батьками:

- контроль за нервово-фізичним навантаженням школяра, що виникає під час навчальної діяльності;
- виявлення сильних сторін пізнавальної діяльності школяра, його інтересів;
- допомога педагогу під час підбору навчального матеріалу;
- участь у виробленні загальної логіки навчання обдарованих учнів: послідовності тем, темпу їх ускладнення.

Важливою є роз'яснювальна робота з батьками, необхідно, щоб вони склали адекватне уявлення про здібності своєї дитини і про те, що потрібно для їх реалізації.

Істотну роль в організації системної роботи з обдарованими дітьми грає рання професіоналізація. Йдеться про дітей, які рано продемонстрували здібності у певній галузі та вже у процесі навчання в школі стали отримувати професійну підготовку.

Розглянемо деякі психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості учнів, що стосуються комунікативної сторони навчально-виховного процесу.

Стиль взаємодії з учнями. Продуктивним у взаємодії з обдарованими дітьми є демократичний стиль спілкування, оснований на захопленості спільною творчою діяльністю і дружньому ставленні, що сприяє формуванню творчого ставлення до навчання, активної життєвої позиції; дозволяє вибудовувати з учнями гуманні відносини, що припускають адекватну перцепцію.

Учитель не лише передає певну сукупність знань, а й допомагає робити самостійні висновки та відкриття. Прикладом такої роботи може служити метод сократівської бесіди (навідних/прямих питань). Система вміло складених питань, допомагає педагогу сприяти народженню нових знань. Учитель не встановлює однозначних оцінок правильності, еталона ідеальної відповіді. Учні в ході суперечки оцінюють різні варіанти відповідей.

Підбір вчителів. Б. Блум виділив три типи вчителів, здатних розвивати обдарованість учнів:

- учитель, який створює атмосферу емоційного залучування, вводить дитину в сферу навчального предмета та сприяє збудливому інтересу до нього;
- учитель, який закладає основи майстерності, відробляє з дитиною техніку виконання;
- учитель, який виводить на високопрофесійний рівень.

Поєднання в одній людині всіх цих сторін є надзвичайно рідкісним явищем.

Готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми визначається наступними рівнями: мотиваційним, особистісно-характерологічним, знанням. Для формування творчих можливостей учнів важливою є наявність у них зразків творчої поведінки значущих дорослих. Підбір учителів повинен враховувати методичну майстерність педагога, фактор особистої творчості (поняття, введене Д. В. Ушаковим), яскравість особистості кандидата.

Комунікативна поведінка вчителів, які працюють з обдарованими дітьми у школі, має наступні характеристики: створення теплої, емоційно безпечної атмосфери у класі; надання учням зворотного зв'язку; використання різних стратегій навчання; повага до особистості; формування позитивної самооцінки учня; повага до цінностей учня; заохочення творчості і роботи уяви; стимулювання розвитку розумових процесів вищого рівня; прояв поваги до індивідуальності учня.

Рефлексивно-діяльнісний підхід до відбору методів навчання. У рефлексивно-діялістному навчанні педагогічна діяльність практично перетворюється. Педагог моделює можливі ситуації спілкування, передбачає ймовірні позиції учнів, подумки вибудовує свої, адже як професіонал, учитель здатний бачити себе очима дитини і сприймати вчинки дітей з їхньої позиції. Використання педагогами такого підходу до відбору методів навчання сприяє розкріпаченню дитини, набуттю ним свободи спілкування і руху; розвитку рефлексивної позиції; підвищенню його емпатійності, умінню слухати і чути іншого; формуванню спрямованості на цілісне, емоційне сприйняття особистості іншої людини.

Формування коректних відносин між учнями. Творча особистість характеризується вмінням самотійно вибирати сферу діяльності та рухатися до мети. Однак установка на лідерство і змагання не повинна переходити в агресивні форми поведінки учнів. Комунікативне табу має бути накладене на будь-яку вербальну і фізичну агресію. Організація рівноправного діалогічного спілкування

передбачає необхідність приділяти увагу всім учням, знаходити час для особистого контакту з кожним, урахувати їх індивідуальні особливості, створювати ситуації успіху, забезпечувати психологічний комфорт. У міжособистісній сфері вчителі отримують задоволення від навчання зі своїми учнями як з цікавими людьми. Вони частіше обговорюють теми, прямо не пов'язані з навчальними заняттями, проявляють велику повагу до своїх співрозмовників, вільно обмінюються думками.

Індивідуальна психологічна допомога. Талановита дитина скоріше усвідомлює не свою обдарованість, а свою несхожість на інших. Навіть за найбільш раціональної організації навчального процесу не можна виключити виникнення особистісних проблем у обдарованих учнів.

Проблеми обдарованих учнів:

1) *Неприязнь до школи.* Навчальна програма нудна та нецікава для обдарованої дитини. Порушення поведінки можуть проявлятися у тому, що навчальний план не відповідає здібностям учнів.

2) *Ігрові інтереси.* Обдарованим дітям подобаються складні ігри, а ті якими захоплюються їхні однолітки середніх здібностей для обдарованих – нецікаві. Унаслідок цього обдарована дитина може опинитися в ізоляції та замкнутися у собі.

3) *Нонконформізм.* Обдаровані діти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні до конформізму, особливо, якщо ці стандарти йдуть в розріз з їхніми інтересами, або здаються безглуздими.

4) *Заглибленість у філософські проблеми.* Для обдарованих дітей характерно замислюватися над такими явищами, як смерть, загробне життя, релігійні вірування і філософські проблеми, що є для них більш вагомими, ніж для середнього дитини.

5) *Між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком є відповідність.* Обдаровані діти часто бажають спілкуватися і грати з дітьми старшого віку. Також їм деколи важко ставати лідерами, так як вони поступаються останнім у фізичному розвитку.

6) *Прагнення до досконалості (перфекціонізм).* Характерна внутрішня потреба досконалості. Обдаровані діти не заспокоюються, не досягнувши вищого рівня.

7) *Відчуття незадоволеності.* Обдаровані діти прагнуть досягти досконалості в усьому, чим займаються. Вони критично ставляться до власних досягнень, часто не задоволені, що спричинює виникнення відчуття власної неадекватності, низької самооцінки. Відчуття невідповідності пропонованим вимогам і страху не виправдати довіри і надій інших.

8) *Нереалістичні мети*. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі. Не маючи можливості досягти їх, вони починають переживати.

9) *Надчутливість*. Обдарована дитина більш вразлива, вона часто сприймає слова або невербальні сигнали, як прояв неприйняття себе оточуючими. Високий рівень тривожності, недовірливості, настороженості та підвищеної чутливості на неуспіх.

10) *Потреба в увазі дорослих*. У силу природної допитливості та прагнення до пізнання, обдаровані діти не рідко монополізують увагу учителів, батьків, чим саме викликають тертя у відносинах з іншими дітьми.

11) *Нетерпимість*. Обдаровані діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до дітей, з нижчим рівнем інтелектуального розвитку. Вони можуть відштовхувати оточуючих зауваженнями, виражають презирство або нетерпіння.

Підтримуючу, гармонізуючу психопрофілактичну роботу з обдарованими учнями проводить шкільний психолог. Соціально-психологічне індивідуальне чи групове навчання обдарованих дітей дозволяє завчасно вирішити багато проблем.

Не завжди обдарованість зростаючої людини у звичайних умовах сама собою дозріває і розквітає. Іноді внутрішні сили дитини необхідно активно стимулювати. Викладені вище умови утворюють свого роду програму – мінімум для такої стимуляції. При виконанні її педагоги стають цінними фахівцями, які допомагають дитині проявити свою унікальність, яка наповнюється новим змістом.

Особливості діагностики обдарованих дітей. У практиці роботи сучасних шкіл особливу складність представляє діагностика обдарованості дітей. Для того, щоб зрозуміти до якого когнітивного стилю, до якого типу з усього нескінченного розмаїття особистостей належить дана, жива, справжня, по-своєму унікальна дитина, необхідно уміти визначати ступінь розвитку дитини (якщо не всіх, то хоча б основних, найважливіших, ключових психічних і фізіологічних особливостей). Складність полягає у визначенні інтелектуальних особливостей, наявності певних особливо розвинених властивостей інтелекту дитини, тих властивостей, що не «дотягують» до верхньої планки або норми, які вище цієї планки, виявленні окремих здібностей або відсутності якихось із них.

У діагностуванні розумових здібностей є дуже важливий момент, на який вказав Л. С. Виготський. Учений зазначив, що тести для визначення розумових здібностей діагностують ступінь розвитку дитини на даний момент, однак їх не можна використовувати для визначення

зони найближчого розвитку. Відмінності дітей полягають не лише в готівковому рівні розвитку, а й у потенційних можливостях розвитку.

Визначення різних видів обдарованості є складною справою. Однак практичне напрацювання і використання результатів наукових досліджень в області діагностики урізноманітнили пошуки в цьому напрямі. Наприклад, інтелектуальну обдарованість шляхом початкового систематизованого спостереження можна визначити за такими ознаками: гострота мислення, спостережливість, виняткова пам'ять, яскраво виражена і різнобічна допитливість, активне занурення у те чи інше заняття, охоче і порівняно полегшене вчення.

Такі учні виділяються умінням чітко і змістовно викладати свої думки, демонструвати здібності до практичного пристосування знань, володіють великим обсягом інформації, про що однолітки і не підозрюють.

Підтверджується той факт, що розвиток пізнавальної діяльності обдарованих школярів здійснюється більш ефективно за наявності наступних організаційних умов: навчання у різних типах шкіл на відповідному рівні, різноманітна позакласна робота, мобільні вертикальні та горизонтальні угруповання, індивідуалізоване навчання, прискорене навчання і збагачені програми. При цьому повинен бути дотриманий комплекс заходів:

- своєчасне застосування різних видів тестування;
- оцінки здібностей за успішністю;
- участь у позакласних заходах (аналіз продуктів діяльності);
- висновок психолога;
- висновок експертів у певній діяльності;
- участь в олімпіадах, конкурсах, виставках (аналіз продуктів діяльності);
- самоспостереження, самоаналіз, самооцінка (через анкети, третіх осіб);
- спостереження батьків і представників науки.

У практиці розвитку пізнавальної діяльності обдарованих дітей мають місце як позитивні так і негативні фактори. Серед негативних факторів можна відзначити наступні:

- «дискримінація» особистості обдарованого учня через відсутність необхідного диференційованого навчання;
- орієнтація на «середнього» учня;
- недостатній облік особливостей когнітивних стилів обдарованих учнів у навчально-пізнавальній діяльності;
- недооцінка законів творчості вчителями;

- наявність механізмів уникнення, маскування своїх можливостей обдарованими дітьми через відсутність умов самореалізації;
- стримуюча система репродуктивних завдань, вправ і формальних вимог;
- низький рівень підготовки вчителів для роботи з обдарованими дітьми;
- зайва уніфікація програм;
- відсутність у програмах альтернативних шляхів виходу обдарованої особистості за межі курсу;
- відсутність комплексної діагностики, що визначала б загальну і спеціальну обдарованість;
- слабе консультування батьків обдарованих дітей з питань індивідуалізованого навчання.

Не варто забувати й наявність позитивних чинників, що вимагають реалізації в практиці вчителя:

- розуміння педагогами особливостей швидкого подолання фази дитячого конформізму, чинення опору стандартним правилами, груповим нормам і внутрішньо груповим орієнтаціям на авторитарних лідерів.
- усвідомлення і емпатичне сприйняття педагогами високої чутливості до нових ситуацій.
- розробка спеціальних комплексних програм, у рамках яких учень може просуватися більш вільно, ніж за звичайною програмою, яка обмежена межами і завданнями лише одного шкільного предмета.
- введення шкали вільного просування дитини в залежності від його успіхів і реальних можливостей всередині різновікової групи, в якій об'єднані діти, близькі за віком.
- розробка програм з альтернативними темами, типами вправ і різними стилями текстів. Альтернативні підпрограми повинні бути засновані на наукових даних про когнітивних індивідуальних стилях навчання.
- актуалізація навчально-пізнавальної діяльності з «навчальними договорами», індивідуальними планами.
- змішання обов'язковою і позакласної роботи в рамках звичайного навчання з метою більш гнучкого пред'явлення учням відповідних їх рівня розвитку завдань.

Зміст, методи і форми роботи з обдарованими дітьми

Форми і методи роботи з обдарованими дітьми у процесі освоєння певного навчального матеріалу повинні налаштовувати учнів на безперервне навчання, процес пізнання повинен бути для таких

дітей самооцінним. Потрібен поступовий перехід до навчання не стільки фактами, скільки ідеями та способами, методами, що розвивають мислення, спонукають до самостійної роботи, орієнтують на подальше самовдосконалення і самоосвіту, поступовий прояв тієї мети, для досягнення якої вони докладають духовні, інтелектуальні та фізичні зусилля.

Для оптимального розвитку обдарованих учнів мають розроблятися спеціальні розвиваючі програми з окремих предметів у межах індивідуальної програми навчання обдарованого учня. У навчанні обдарованого учня може реалізовуватися стратегія прискорення (мається на увазі зміна темпу навчання). У роботі з такими учнями можна використовувати швидке просування до вищих пізнавальних рівнів у сфері обраного предмета. Стратегія прискорення не є універсальною. Вона потребує поєднання зі стратегією збагачення (поглиблення). Обдарований учень повинен отримувати додатковий матеріал до традиційних курсів, великі можливості розвитку мислення, креативності та умінь працювати самостійно. Таким чином, програми для обдарованих учнів з окремих предметів мають бути орієнтовані на більш складний зміст, спрямований на збільшення знань в конкретній галузі та на розвиток розумових операцій.

Насамперед методи та форми роботи з обдарованими учнями повинні органічно поєднуватися з методами і формами роботи з усіма учнями школи, відрізняючись певною своєрідністю.

Бажано використовувати, зокрема, тематичні та проблемні міні-конкурси, «мозкові штурми» в усіх варіантах, рольові тренінги, розвиток дослідницьких умінь та мистецької активності у формі науково-практичної роботи чи творчих заліків, звітів тощо.

Вирішуючи питання щодо організаційних форм роботи з обдарованими дітьми, варто визнати недоцільним в умовах школи виділення таких учнів в особливі групи для навчання з усіх предметів. Обдаровані учні повинні навчатися в класах разом з іншими учнями. Це дозволить створити умови для подальшої соціальної адаптації обдарованих дітей і одночасно для виявлення прихованої до певного часу обдарованості у інших дітей, для максимально можливого розвитку всіх учнів школи. Однак при цьому не виключається можливість створення груп обдарованих учнів для виконання ними різного роду проектної діяльності, творчих завдань тощо.

Насамперед методи і форми роботи можуть бути розділені на урочні та позаурочні. Основною формою організації навчального процесу в школі залишається урок. Форми і прийоми в межах окремого уроку є досить різноманітними та відрізняються, як правило, спрямованістю

на диференціацію та індивідуалізацію роботи. Значного поширення отримують групові форми роботи, різного роду творчі завдання, різні форми залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, дискусії, діалогу. Перераховані форми роботи та види діяльності можуть знайти широке застосування в межах семінарської форми роботи, у різних практикумах і під час проведення лабораторних занять.

Серед форм і методів позаурочної роботи широкі можливості виявлення та розвитку обдарованих учнів мають різні факультативи, гуртки, конкурси, участь в олімпіадах і конкурсах поза школою і система позаурочної дослідницької роботи учнів. Важливим фактором, що впливає на розвиток обдарованих учнів і на виявлення прихованих обдарованості та здібностей, є система позакласної виховної роботи в школі. Основою формування такої системи є «занурення в культуру». Функціями системи роботи з дітьми з високим рівнем загальних і спеціальних здібностей, які мають ознаки обдарованості є навчальна, розвиваюча і виховна.

Успішність функціонування процесу навчання обдарованих дітей залежить від збагаченої індивідуалізації та диференціації, гнучкості навчального розкладу, мобільної та динамічної системи проведення діагностики. Значну роль відіграють методи навчання обдарованих учнів. Найбільш практичними для розвитку творчих здібностей, інтелектуального потенціалу виявилися проблемні, дослідницькі, пошукові, проектні методи. Найважливіше значення має питально-відповідна, діалогова система у процесі навчання обдарованих учнів. Постановка питання – це імпульс до знаходження оригінальних рішень, комбінацій, а також спонукання пошукової активності.

Сучасні знання психології мислення дозволяють не лише ставити перед учнями проблеми, а й створювати умови, що впливають на процеси їх вирішення.

Таким чином, не активізація навчання вбирає в себе проблеми навчання, а проблемне навчання містить в собі активізацію як необхідний етап, момент спонукання до творчої активності.

Активізація навчання має на меті актуалізацію (прояв) власних резервів людської психіки, вже сформованих творчих здібностей суб'єкта, який обирає мету своєї діяльності. Т. І. Шамова, розкриваючи проблему активності, виділяє три ступені активності:

- 1) репродуктивну;
- 2) інтерпретуючу;
- 3) творчу.

У навчальній роботі, учні традиційно використовують всі щаблі активності, але третій ступінь є прерогативою, як правило, здібних та обдарованих учнів. Для реалізації рішення пізнавальних і виховних

завдань у роботі з обдарованими дітьми часто використовують спеціальні програми, проекти. Можна виділити деякі принципи їх розробки:

- унікальність, неповторність кожної дитини, обов'язкове визначення сильних і слабких сторін кожної дитини (складання програми, що відповідає його потребам);
- формування позитивної «Я-концепції», так як обдаровані діти критичні до себе і можуть відрізнятись несприятливим чином;
- співпраця сім'ї та школи; найкращі результати програми навчання можна отримати, коли сім'я і школа працюють у тісно контактують;
- різноманітність навчального матеріалу, що відповідає інтересам і потребам дитини;
- всебічний розвиток, тобто розвиток усіх сфер (рухової, емоційної, комунікативної);
- обдарована дитина повинна мати можливість спілкуватись з настільки ж обдарованими однолітками;
- спостереження за ходом виконання програми фахівця, що має спеціальну підготовку;
- чітка система оцінки ефективності виконання програми;
- добре організована, ефективна і постійно діюча система виявлення обдарованості;
- програма повинна передбачати оптимальний і плавний перехід дитини з одного рівня на інший, щоб забезпечити поступальний хід розвитку;
- програма повинна розвивати наполегливість у досягненні мети;
- розвиток творчих здібностей.

Таким чином, вивчення особливостей розвитку обдарованих дітей вносить значний внесок у їх виявлення. Воно дозволяє більш чітко й об'єктивно побачити форми і фактори успіху навчально-виховного процесу, який в інших випадках є інтуїтивним або навіть не аналізується. Саме тому так важливо знати про особливості розвитку академічно обдарованих учнів, специфічних витоках їх творчого розуму.

Проектно-модульний підхід у роботі з обдарованими дітьми у навчальному закладі. Більшість сучасних освітніх спрямована на розвиток способів організації соціальної взаємодії, що дозволять інтенсифікувати процес соціалізації особистості з одночасним розвитком його індивідуальності, яка сприятиме творчому перетворенню навколишньої дійсності. Фактично такий підхід припускає розвиток індивідуаль-

ної обдарованості індивідуума, який володіє ключовими компетентностями, що дозволяють йому бути успішним у професійній і соціальній сфері. Особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання тісно пов'язаний з проблемами розвивального навчання, індивідуалізацією навчання, диференціацією освіти, соціалізації виховання. Це ставить проблему використання таких технологій навчання, як різномірнє навчання, навчання у співпраці, метод проектів, інформаційні технології, що займають особливе місце в середовищі «методів проекту». Метод проектів роботи з обдарованими дітьми пропонує вирішення певних проблем. Ці проблеми відповідають наступним вимогам:

- задовольняти потреби та інтереси обдарованих учнів;
- мати різні шляхи вирішення проблем;
- бути досить звичайними проблемами, що повторюються у обдарованих дітей;
- бути реальними для розвитку обдарованої дитини;
- відповідати віковим особливостям обдарованих дітей.

Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку обдарованої дитини полягає у визначенні сукупності засобів, що дозволяють вирішити наявні завдання і проблеми у справі організації навчання, розвитку та виховання обдарованих дітей. Розглядаючи питання індивідуального досвіду навчальної діяльності у обдарованих дітей можна визначити чотири сфери саморозвитку:

- фізична – досвід саморозвитку, спрямований на забезпечення життєздатності організму в реальних умовах існування («Я-фізичне»);
- психічна – досвід самопізнання, самооцінки, самовизначення, самореалізації («Я-психічне»);
- соціальна – досвід забезпечення сприятливого саморозвитку в умовах соціуму, спілкування («Я-соціальне»);
- духовна – пізнавальний інтерес до власного «Я», досвід життєтворчості в просторі культури («Я-особистісне»).

Таким чином, проектування особистісного розвитку обдарованих учнів в умовах сучасної школи є етапом, що передує безпосередній управлінській діяльності, спрямовує на реалізацію педагогічних цілей і завдань кожної з підсистем: виховання – самовиховання, навчання – самонавчання, розвиток – саморозвиток. Проектування особистісного розвитку учнів виступає засобом, за допомогою якого стає можливим усвідомлене визначення основних орієнтирів діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу за певних умов і на деякий період, надає можливість систематизувати введення інновацій та коректив у навчально-виховний процес обдарованих дітей. Сучасний педагог повинен враховувати те, що цілеспрямована робота з обдарованими дітьми

можлива лише за рахунок заздалегідь продуманих, адекватних проєктів, що забезпечать особистісно-розвиваючий підхід до розвитку учня і нададуть можливість перетворити навчально-виховну роботу з обдарованими дітьми на цілісну систему психолого-педагогічної взаємодії всіх його учасників. Психолого-педагогічне проєктування особистісного розвитку учнів, це багаторівнева система взаємопов'язаних психолого-педагогічних технологій, що забезпечують послідовність навчально-виховного процесу навчального закладу і розкривають характер взаємодії учасників навчально-виховного процесу залежно від поставлених цілей і завдань системи освіти. Проєкт, як унікальна діяльність, передбачає координацію виконання взаємопов'язаних дій для досягнення поставлених цілей в умовах певного часу і наявний ресурсів. Проєктна діяльність може бути обмежена в часі, що передбачає можливі зміни умов виконання цілей і завдань в окремо взятій системі, також можливе корегування специфіки організації певних дій учасників до встановлених вимог спрямованих на одержання кінцевих якісних результатів. Планування проєкту – творчий процес, спрямований на узгодження конкретних найкращих способів і дій для поетапного виконання завдань з урахуванням усіх внутрішніх і зовнішніх факторів його реалізації. Проєкт як система організації освітнього простору для обдарованих дітей охоплює не лише моніторингові компоненти, але і підкріплює змістовним, технологічним та методичним наповненням під час навчальної діяльності. Проєкт являє собою комплекс організаційно-технологічних взаємопов'язаних заходів, що сприяє всебічному розвитку особистості обдарованих дітей, їх індивідуальної обдарованості. Проєкт створюється на основі конкретної проблеми в роботі з обдарованими дітьми в масштабі одного класу, групи класів, психологічної служби закладу освіти, методичних та творчих об'єднань педагогів, навчального закладу в цілому, регіонального органу управління освіти тощо. Серед проблем можуть бути питання освітнього характеру, емоційно-вольової сфери, соціально-комунікативного спрямування, психолого-педагогічного супроводу обдарованості, розвитку творчості серед учнів. На підготовчому етапі творення визначається коло учасників реалізації проєкту, залежно від завдань проєкту. До них, як правило, належать: адміністрація навчального закладу з метою організації, координації та контролю за виконанням програми проєкту всіма учасниками; працівники психологічної служби з числа практичних психологів і соціальних педагогів; вчителі з різних предметів; батьки; діти з високим рівнем розвитку загальних і спеціальних здібностей і діти з певними ознаками обдарувань.

Залежно від реалізації цілей і завдань проект за часом може бути довготривалим від 1–3 років. Проект складається з двох умовних частин, а саме, визначення мети й сюжетної лінії (див. рис. 2.19).

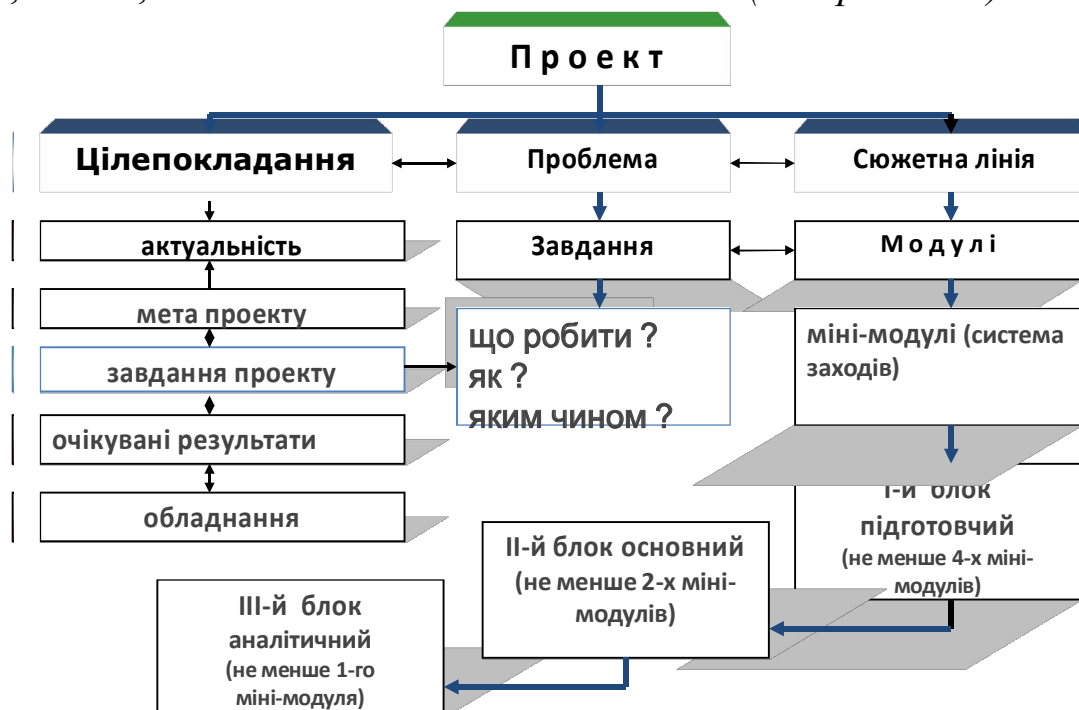


Рис. 2.19. Проектно-модульне планування роботи

Основними компонентами цілепокладання є актуальність проекту, мета проекту, завдання проекту. Додатковими компонентами цілепокладання можуть бути: очікувані результати від проекту, обладнання, фінансове забезпечення і т. д. Основною функцією проекту є формування єдиної системи роботи з обдарованими дітьми як умови розвитку ключових компетентностей дитини. Цілі проекту відображають його очікувані кінцеві результати. Якщо мета проекту відображає підвищення активності обдарованих дітей під час позаурочних заходів, участі в олімпіадах, конкурсах, у роботі МАН, то кінцевий результат виражається в якісних і кількісних показниках, збільшенні кількості учасників, що займуть призові місця. Метою вирішення питання професійної орієнтації обдарованих дітей є їх підготовка до професійного самовизначення і вступу до вищих навчальних закладів (ВНЗ), основується на реальному професійному виборі та можливостях учнів. Для проекту, націленого на вирішення соціально-комунікативних проблем обдарованих дітей, кінцевим бажаним результатом буде зміна статусу дітей в учнівських колективах та формування навичок емоційно-вольового регулювання. Проект можна вважати реалізованим у тому випадку, коли його кінцеві результати можна побачити і виміряти в певних параметрах.

Особливе місце у цілепокладанні проекту відводиться визначенню завдань або тактичних задач. Їх кількість залежить від багатьох факторів: часу реалізації проекту, учасників проекту, умов реалізації, матеріального забезпечення, глибини розв'язуваної проблеми, кінцевого очікуваного результату, готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми тощо.

Змістовна сторона проекту відображається в технологічній частині та становить його сюжетну лінію. Компонентами сюжетної лінії проекту є модулі, що створюються для реалізації конкретних завдань проекту (від двох до семи). Як правило, завдання проекту конкретні та ґрунтовані на проблемі проекту. Кожна задача відповідає на запитання:

- «Що робити?» – це розкриває суть, зміст;
- «Як робити?» – відповіді вказують на шляхи і форми вирішення завдання;
- «Як?» – розкриває конкретні методи, засоби або прийоми організації виконання завдання.

Сюжетна лінія проекту по роботі з обдарованими дітьми складається з модулів, що за своїми функціями можуть бути: навчальними, технологічними, корекційними, розвивальними, пропагандистськими (див. табл. 2.3):

Таблиця 2.3

**Сюжетна лінія проекту
«Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини»**

Функція модулю	Назва модулю	Завдання модулю	Учасники	Термін реалізації
Навчальний модуль	Від пізнання себе та інших до особистості	Навчити педагогів виявляти психологічні особливості обдарованих дітей через інтерактивні методи і форми проведення занять	Методи, учителі, практичні психологи	Залежить від змісту завдання й учасників

Продовження таблиці 2.3

Функція модулю	Назва модулю	Завдання модулю	Учасники	Термін реалізації
Технологічний модуль	Методична підтримка творчого педагога	Сформувати навички творення творчих проектів роботи з обдарованими дітьми через використання інноваційних технологій	Методисти, учителі	Залежить від змісту завдання і учасників
Корекційний модуль	Психологічна підтримка обдарованої дитини	Сформувати комунікативні здібності обдарованої дитини через участь у суспільному житті учнівського колективу	Практичні психологи, класні керівники, учні	Залежить від змісту завдання і учасників
Розвивальний модуль	Від навчальних здібностей до обдарованості	Розвивати інтелектуальні здібності у дітей через інтерактивні форми проведення занять з профільних предметів	Учителі, учні	Залежить від змісту завдання і учасників
Пошуково-дослідницький модуль	Розвиток творчості у обдарованих дітей	Розвивати креативні здібності у дітей через участь у пошукової та дослідницької роботи	Учителі, учні	Залежить від змісту завдання і учасників

Продовження таблиці 2.3

Функція модулю	Назва модулю	Завдання модулю	Учасники	Термін реалізації
Пропагандистський модуль	Соціальна підтримка обдарованої дитини	Формувати різне ставлення до виховання обдарованих дітей	Практичні психологи, соціальні педагоги, класні керівники, батьки	Залежить від змісту завдання і учасників

Модуль створюється для реалізації одного конкретного завдання і складається з міні-модулів (системи заходів). Міні-модулів (конкретних заходів) в модулі має бути, як правило, не менше 7, але і не більше 30. Модуль створюється з урахуванням модульно-блокової системи (див. рис. 2.20). А саме: підготовчий блок (не менше 4 міні-модулів), основний (не менше 2), аналітичний (не менше 1).

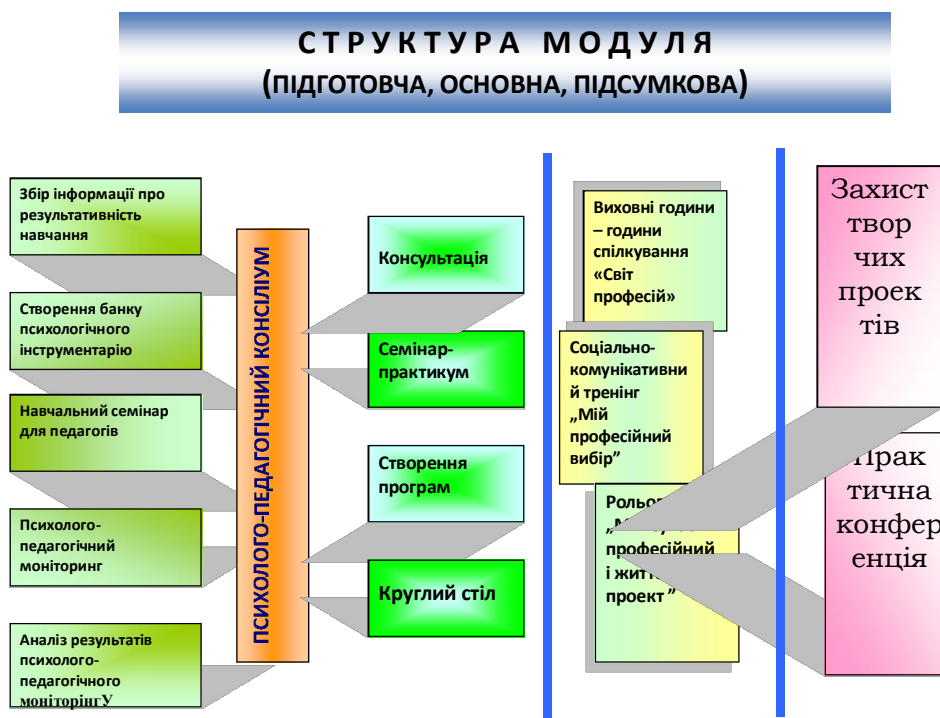


Рис. 2.20. Структура модуля (підготовча, основна, підсумкова частини)

Кожен міні-модуль в модулі логічно продовжує цілісну сюжетну лінію на виконання конкретного завдання, а не набору не пов'язаних між собою заходів.

Орієнтовна сюжетна лінія модуля:

- збір інформації про учнів з високим рівнем здібностей;
- підготовка до психолого-педагогічного скринінгу – створення банку психологічного інструментарію та методичних матеріалів для виявлення спеціальних здібностей;
- навчальний семінар для класних керівників, учителів з різних предметів;
- психолого-педагогічний скринінг обдарованих учнів;
- аналіз результатів психолого-педагогічного скринінгу;
- психолого-педагогічний консиліум;
- консультація класних керівників, учителів з різних предметів;
- планування занять з елементами соціально-комунікативного тренінгу для обдарованих учнів;
- семінар-практикум для класних керівників, учителів з різних предметів;
- круглий стіл з педагогічними працівниками, батьками, представниками громадськості;
- бесіда з обдарованими учнями;
- рольова гра з обдарованими учнями;
- консультація обдарованих учнів;
- творчий захист проектів учнів членів МАН;
- практична конференція учні 8–11-х класів, педагогічних працівників.

У цілому, планування роботи з обдарованими дітьми проходить на основі алгоритму взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу навчального закладу (*див. рис. 2.21*).

Залежно від завдання, модуль на основі загального підходу може мати специфіку побудови сюжетної лінії та категорії учасників, що визначають його функціональну спрямованість. Базова сюжетна лінія проекту «Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини» складається, як правило, з 5–6 модулів: 1–2 модулі спрямовані на роботу з вчителями (навчальний і технологічний), 3–5 модулів – робота з учнями (корекційно-розвиваючий, розвиваючий, дослідницько-пошуковий), 6 модуль спрямований на роботу з батьками (пропагандистсько-консультативний).

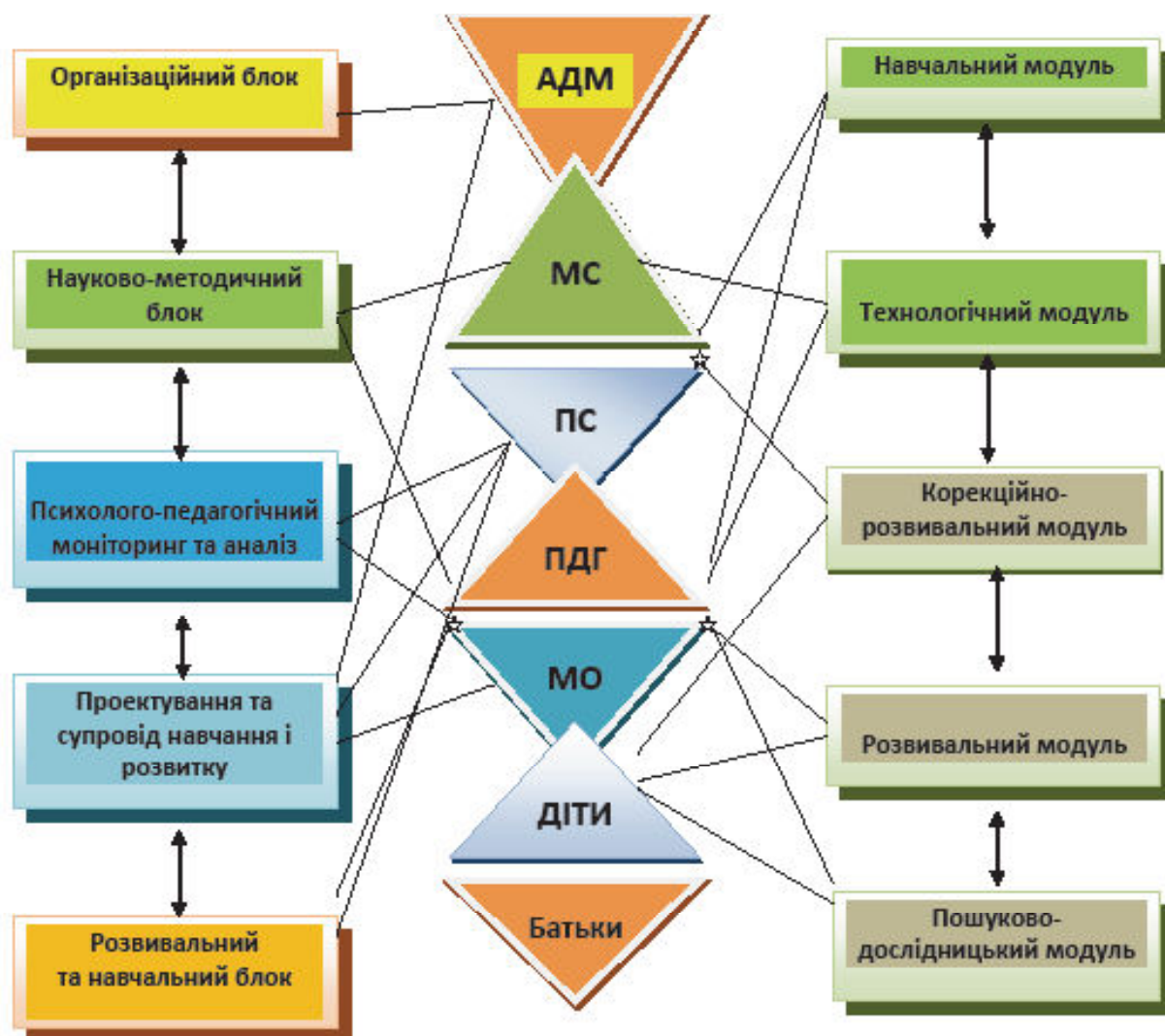


Рис. 2.21. Схема алгоритму роботи з обдарованими дітьми

Примітка: АДМ – адміністрація закладу, МС – методична служба, ПС – психологічна служба, ПДГ – педагоги, МО – методичні об'єднання вчителів.

Кількість модулів може бути більшою залежно від категорії дітей та їхнього віку. Вони призначені для індивідуальної та групової роботи, що спрямована на дітей з високим рівнем здібностей в масштабі школи. Нижче наведено приклади сюжетних ліній модулів у зіставленні один з одним, що є взаємопов'язаними. Наприклад, після навчального модуля з вчителями, де вони набувають загальних знань про обдарованість і вивчають психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми, необхідно виробити навички та технологію такої роботи. У реалізації цих модулів беруть участь методична і психологічна служби навчального закладу разом з педагогами. Робота з дітьми безпосередньо організовують при реалізації розвиваючих і

науково-пошукових модулів. Модулі відрізняються між собою насамперед змістом міні-модулів та учасниками (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Взаємозв'язок навчального та технологічного модулів

Навчальний модуль	Технологічний модуль
Завдання – навчити педагогів виявляти психологічні особливості обдарованих дітей через інтерактивні методи і форми проведення занять	Завдання – сформувати навички створення творчих проектів роботи з обдарованими дітьми через використання інноваційних технологій
Збір інформації	Збір інформації
Вивчення результатів діяльності за робочою документацією	Вивчення досвіду роботи
Створення банку психологічного діагностичного інструментарію	Створення банку психолого-педагогічного інструментарію
Співбесіда з педагогами	Анкетування педагогічних працівників
Тестування педагогічних працівників	Аналіз анкетування
Аналіз тестування	Формування творчих груп
Формування навчальної групи	Планування роботи творчих груп
Створення програми навчання	Консультації
Індивідуальні консультації	Психолого-педагогічний консилиум
Навчальний семінар «Психологія творчої особистості»	Проблемні методичні семінари «Навчання та розвиток через проблемно-пошукову діяльність»
Методичний консилиум	Творчі звіти
	Науково-практична конференція

Беручи участь у реалізації корекційного, розвивального та пошуково-дослідного модулів учні вибудовують свій освітній маршрут в

системі згідно з результатами первинної психолого-педагогічної діагностики, визначаючи пріоритетні напрями розвитку власних здібностей і задатків. При цьому основним завданням психологічної служби навчального закладу на всіх етапах роботи є моніторинговий та консультаційний супровід школяра у процесі просування освітнім простором школи.

На етапі самовизначення відбувається верифікація результатів діагностики і власної освітньої діяльності самими учнями і тьюторами (педагогами) за допомогою здійснення діяльності через соціально-освітні міні-модулі, що є основними в структурі модуля. А в рамках традиційної системи навчання іноді практично здійснюється обмеження можливостей розкриття та реалізації потенціалу особистості учня в її саморозвитку і самоактуалізації.

Блоки міні-модулів як основні для самоактуалізації у вищезазначених модулях представляють для учнів можливості зовнішнього пред'явлення їхніх здібностей на основі особистісного досвіду, отриманого на попередніх етапах навчання в межах традиційної шкільної освіти. У цьому блоці створюються умови для виходу учня в освітні простори інших соціально-освітніх інститутів зі своїми освітніми ініціативами і можливостями.

Фактично реалізація корекційного, розвивального та пошуково-дослідницького модулів є засобом для розвитку та інтеграції проекту в системі роботи з обдарованими дітьми (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Взаємозв'язок навчального та корекційного модулів

Навчальний модуль	Корекційний модуль
Завдання – навчити педагогів виявляти психологічні особливості обдарованих дітей через інтерактивні методи і форми проведення занять	Завдання – сформувати комунікативні здібності обдарованої дитини через участь у суспільному житті учнівського колективу
Збір інформації	Збір інформації
Вивчення результатів діяльності	Вивчення робочої документації
Створення банку психологічного інструментарію	Підготовка до психолого-педагогічного скринінгу
Співбесіда	Психолого-педагогічний скринінг

Продовження таблиці 2.5

Навчальний модуль	Корекційний модуль
Анкетування ПП	Аналіз результатів психолого-педагогічного скринінгу
Аналіз анкетування ПП	Формування груп
Формування групи	Створення програми соціально-комунікативного тренінгу
Створення програми навчання	Заняття соціально-комунікативного тренінгу «Лідерство» та ін.
Консультації	
Навчальний семінар «Психологія творчої особистості»	
Методичний консилиум	

Участь обдарованих дітей у корекційному модулі дозволяє вирішувати проблеми емоціонального та соціально-комунікативного характеру, враховуючи певні особливості: реалістичну «Я-концепцію», повагу до інших, емпатичне ставлення до людей, терпимість до особливостей інших людей, схильність до самоаналізу, терпимість до критики, готовність ділитися речами та ідеями, наполегливість у виконанні завдання, незалежність у мисленні і поведінці, відсутність нетерпіння в очікуванні винагороди, змагальність, почуття гумору, чуйність до вирішення моральних проблем, впевненість або невпевненість у своїх силах і здібностях, внутрішня мотивація.

Таблиця 2.6

Взаємозв'язок технологічного та розвивального модулів

Технологічний модуль	Розвивальний модуль
Завдання – сформулювати навички створення творчих проектів роботи з обдарованими дітьми через використання інноваційних технологій	Завдання – розвивати інтелектуальні здібності у дітей через інтерактивні форми проведення занять з профільних предметів
Збір інформації	Збір інформації
Вивчення досвіду роботи	Вивчення робочої документації

Продовження таблиці 2.6

Технологічний модуль	Розвивальний модуль
Створення банку психолого-педагогічного інструментарію	Створення банку психолого-педагогічного інструментарію
Анкетування педагогічних працівників	Тестування учнів
Аналіз анкетування	Аналіз тестування
Формування творчих груп	Формування навчальних груп
Планування роботи ТГ	Створення творчих програм
Консультації	Заняття факультативів
Психолого-педагогічний консилиум	Заняття гуртків
Проблемні методичні семінари «Навчання та розвиток через проблемно-пошукову діяльність»	Практична конференція
Творчі звіти	
Науково-практична конференція	

За допомогою розвивального та пошуково-дослідницького модулів створюються умови для самореалізації учнів усіх типів обдарованості, з одночасним розвитком їх ключових компетенцій у процесі проходження низки соціально-навчальних практик (див. табл. 2.7).

Нижче наводяться деякі найбільш важливі пізнавальні здібності, навички та вміння, що підлягають розвитку в обдарованих дітей:

- володіння великим обсягом інформації;
- багатий словниковий запас;
- перенесення засвоєного на новий матеріал;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- виявлення прихованих залежностей і зв'язків;
- уміння інтегрувати і синтезувати інформацію, робити висновки;
- участь у вирішенні складних проблем;
- використання альтернативних шляхів пошуку, організації та систематизації інформації;
- уміння вловлювати складні ідеї та помічати тонкі відмінності;

- чутливість до суперечностей;
- аналіз ситуацій, вміння оцінювати як сам процес, так і результат;
- уміння міркувати, будувати гіпотези, передбачати наслідки;
- здатність до перетворень, застосування ідей на практиці;
- критичність в мисленні;
- висока допитливість.

Таблиця 2.7

**Взаємозв'язок
розвивального та пошуково-дослідницького модулів**

Розвивальний модуль	Пошуково-дослідницький модуль
Завдання – розвивати інтелектуальні здібності у дітей через інтерактивні форми проведення занять з профільних предметів	Завдання – розвивати креативні здібності у дітей через участь у пошукової та дослідницької роботі
Збір інформації	Збір інформації
Вивчення робочої документації	Вивчення РД
Створення банку психолого-педагогічного інструментарію	Створення банку психолого-педагогічного інструментарію
Тестування учнів	Тестування учнів
Аналіз тестування	Аналіз тестування
Формування навчальних груп	Створення індивідуальних творчих програм
Створення творчих програм	Формування творчих груп
Заняття факультативів	Планування індивідуальних планів пошуково-дослідницької роботи учнів
Заняття гуртків	Консультації
Практична конференція	Семінари-практикуми: «Наукова творчість», «Технічна творчість», «Художня творчість»
	Творчі зустрічі
	Ділова гра
	Творчий захист проектів

Очікуваними результатами проектів по роботі з обдарованими дітьми є:

- розвиток здібностей до освоєння та побудова дитиною досвіду творчого життя, що виражається в моральних цінностях і творчій діяльності, спілкуванні, відносинах;
- підвищення рівня соціальної компетенції учнів;
- створення умов для самоактуалізації та самореалізації особистості школяра як учня;
- розвиток ключових компетенцій.

Основаючись на отриманих очікуваних результатах, які сприяють успішному професійному самовизначенню, можна визначити критерії оцінки результативності проектів:

- динаміка розвитку творчих об'єднань обдарованих дітей;
- динаміка участі обдарованих дітей у спеціалізованих та інтелектуально-творчих конкурсах, олімпіадах, змаганнях, роботі МАН тощо;
- успішність виступу на кваліфікаційних заходах, конкурсах, оглядах;
- динаміка участі педагогів та учнів у розробці та реалізації освітніх проектів;
- професійне та життєве самовизначення обдарованих дітей після закінчення навчального закладу.

Проектно-модульна структура діяльності супроводу обдарованості створює єдиний освітній простір, в якому дитина може самостійно самовизначатися, вибудовуючи власний освітній маршрут. При цьому діяльність різних освітніх структур та інститутів інтегрується для досягнення єдиної мети.

Зміст діяльності в межах єдиної системи проектно-модульного підходу не зупиняється у вузькоспеціалізованих рамках, а намагається виходити на різні рівні, що дозволяє говорити про впровадження компетентнісного підходу в процес організації функціонування даної технології.

Таким чином, створюються умови для самореалізації учнів усіх типів обдарованості, з одночасним розвитком їх ключових компетенцій у процесі проходження низки соціальних та навчальних проектних практик.

З освітньої точки зору метою системи роботи з обдарованими є досягнення оптимальної відповідності умов конкретної освітньої середовища потребам певної соціальної групи обдарованих дітей.

Наразі говорити про існування повноцінних систем організації роботи з обдарованими передчасно. Існують комплексні методики

діагностики обдарованості, рекомендації щодо визначення пріоритетних видів діяльності для окремих типів обдарованості. Однак в якості власне систем організації діяльності обдарованих дітей існує небагато, і в більшості випадків вони являють собою дещо модифікований варіанти традиційних освітніх технологій з акцентом на інтенсифікацію навчальної діяльності та розвиток інтелектуальної складової особистості.

Окрім того, власне раннє виявлення того чи іншого типу обдарованості зводиться до проведення діагностичних обстежень не завжди адекватно і комплексно враховують індивідуально-типологічні особливості в розвитку особистості, їх динаміку і потреби в умовах і ресурсах. Найчастіше проведене обстеження не враховує інтегративного характеру обдарованості і при організації роботи з обдарованими дітьми є недостатнім. Саме тому проектно-модульний підхід в роботі з дітьми, які мають потенціальні можливості у розвитку, є більш конструктивним та сучасним.

Запитання для обговорення

1. Дайте визначення поняття обдарованості.
2. Які Ви знаєте види обдарованості?
3. Які потрібно створити психолого-педагогічні умови для розвитку обдарованості учнів у навчальному закладі?
4. Які форми та методи роботи з обдарованими дітьми Ви знаєте?
5. Які є особливості діагностики обдарованих дітей?
6. Розкрийте модель технології формування сюжетної лінії проекту роботи з обдарованими дітьми.
7. Назвіть основні структурні елементи модуля.
8. Назвіть характерні функціональні особливості створення модулів проекту роботи з обдарованими дітьми.

Література

1. *Беляева М. В.* Третья волна реформы школы // США: экономика, политика, идеология. – 1991. – № 4.
2. *Боровикова О. Н., Дежникова Н. С., Ришар Е. Н.* Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки. – М., 1993.
3. *Воробьев Н. Е.* Развитие содержания среднего образования в США. – Волгоград: ВГАФК. – 1997.

4. *Воробьев Н. Е., Бабашев А. Э.* Школьное образование в США и Западной Европе. – Луганск. – 2004.
5. *Гринева Л. Д.* Система работы с одаренными детьми. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Adalin.mospsy.ru
6. *Захожая Н.* Одаренные дети: проблемы и их решения / Н. Захожая // Минская школа. – 2004. – № 3. – С. 14–17.
7. *Кожарская С.* Как развивать одаренность и креативные способности / С. Кожарская // Минская школа. – 2004. – № 2. – С. 44–47.
8. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
9. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
10. *Мосин И. П.* В поисках талантов // США: Экономика, политика, идеология. – 1988. – № 8.
11. Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкой. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
12. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
13. *Савенков А. И.* Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Пед. общ. России, 1999. – 220 с.
14. *Суходолова С. Г.* Резерв экономического и духовного развития общества: Формы и методы работы с одаренными детьми / С. Г. Суходолова // Народная асвета. – 2005. – № 5. – С. 66–67.
15. *Теплов Б. М.* Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1.
16. *Тищенко Е. Г.* Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1993.
17. *Цветкова С. Н.* Содержание и методика обучения одаренных детей в начальной и неполной средней школе Англии и США: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2000. – 212 с. РГБ ОД, 61:00-13/541-2
18. *Цырлина Т. В.* Школьный мир современной Америки: Учеб. пособие. – Курск, 1992.
19. *Яковлева Е. Л.* Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

РОЗДІЛ 3.

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Мельник Марина Юріївна, науковий співробітник
відділу проектування розвитку обдарованості ІОД
НАПН України

3.1. Професійне самовизначення старшокласників в проектній діяльності

*Школа – це майстерня, де формується думка
підростаючого покоління, треба міцно тримати її
в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнє.*

А. Барбюс

Підготовка молоді до обґрунтованого вибору професії була та залишається важливим соціально-педагогічним завданням. У сучасних умовах адекватне професійне самовизначення є визначальною умовою підготовки успішних, мобільних фахівців, здатних адаптуватися до швидко змінюваного соціально-економічного та професійно-виробничого середовища.

Професійне самовизначення у сучасній науковій літературі розглядається як здатність суб'єкта відповідати вимогам не лише професії, суспільства, а й собі, своєму образу «Я», побудова подальших планів залежно від особистісних особливостей в умовах соціально-економічних потреб суспільства. Педагогічний потенціал методу проектів у становленні професійного самовизначення старшокласника найбільш повно розкривається в організації пізнавальної індивідуальної діяльності, підсумком якої стає теоретичне планування, аргументований виклад та практичне втілення суб'єктом індивідуальної стратегії професійного розвитку як результату усвідомленого вибору професії та шляхів продовження освіти [1].

Проектування – це науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючо-

го проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі способами його досягнення [7].

Як зазначають вітчизняні дослідники, проект – це система навчання, за якою учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за проектом чільне місце посідає самостійність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість. Проекти можуть мати індивідуальний, груповий чи колективний характер. В основу проектної технології покладено ідею здійснення навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність учнів з урахуванням їхніх особистих інтересів [3].

Наразі доведеним є факт, що освоєння прийомів і методів проектування, оволодіння способами проектного мислення дозволяє старшокласникам об'єктивно виробляти власне бачення майбутнього, легше орієнтуватися у можливих змінах існуючої реальності завдяки складному комплексу впливів. В основі проектної технології лежить інтеграція та безпосереднє застосування набутих знань учнів під час практичної діяльності. Метод проектів – система навчання, за якою учні здобувають знання й уміння в процесі планування й виконання практичних завдань проектів, що поступово ускладнюються [9].

Сучасна педагогічна наука розглядає проектне навчання як технологію інтерактивного навчання, що дозволяє на практичному рівні забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні. Освоєння прийомів і методів проектування, оволодіння способами проектного мислення дозволить старшокласникам сформулювати власне бачення майбутнього, може забезпечити індивіду можливість стійкого руху за обраною ним траєкторією розвитку власної особистості.

Головним елементом проектної технології є процес проектування учнівського пошуку – від моделювання тренувальних умінь до постановки навчальної проблеми та її дослідження, до конструювання й визначення оптимальних шляхів її вирішення у вигляді проекту. Результатом впровадження проектної технології в навчальний заклад є інноваційно-розвивальне середовище, що передбачає:

- мотивацію навчальної діяльності учнів;
- проблемно-креативну спрямованість;
- інтерактивну організацію освітньої діяльності колективу закладу;
- набуття учнями знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування;
- формування нового досвіду та розвиток необхідних психологічних якостей;
- орієнтацію на особистісний та колективний успіх [5; 6].

Головною метою організації проектної діяльності учнів є розвиток їхньої дослідницької позиції, навичок аналітичного та критичного мислення. Тому на кожному етапі потрібно дати учням певну свободу в роботі: вибір теми або напряму в темі дослідження, планування етапів, вибір шляхів реалізації, зокрема й альтернативні. За умови систематичного використання навчальних досліджень робота учнів поступово перетвориться на звичну послідовність стандартних навчальних етапів. Головна перевага свободи вибору та діяльності – активізація пізнавальної активності учня, зростаюча відповідальність за особисте навчання [8].

Застосування технології проектів дає можливість забезпечити:

- активність навіть тих учнів, які зазвичай надають перевагу мовчанню;
- розкриття учнями своїх здібностей, що формує у них упевненість в собі;
- комфортність навчання для учнів, оскільки вони перестають боятися негативної оцінки;
- удосконалення комунікативних навичок учнів, оскільки це дає змогу їм більше висловлюватись;
- розвиток у учнів низки здібностей (спільного прийняття рішень, творчого мислення тощо);
- посилення позитивної мотивації до навчання, оскільки проект вибирається та реалізується на основі власних інтересів, потреб та можливостей;
- формування творчого системного мислення;
- сприяння формуванню культури ділового спілкування, умінню аргументовано захищати свої позиції;
- посилення уяви, що є значним стимулом для породження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу та синтезу, як основи інноваційного мислення;
- формування внутрішнього плану дій та реалізую його на практиці тощо [10].

На думку вчених, проектне навчання стимулює та посилює позитивну мотивацію до навчання, сприяє успішному професійному самовизначенню, оскільки воно:

- особистісно орієнтоване;
- активізує безліч дидактичних підходів – навчання у процесі діяльності, сумісне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусію, командне навчання;
- самотивуюче, що означає посилення інтересу та залучення до роботи в міру її виконання;

- дозволяє вчитись на власному досвіді та досвіді інших безпосередньо в конкретній справі; приносить задоволення учням, які бачать продукт своєї власної праці.

Основні вимоги до використання проектної технології:

- 1) наявність значущої у дослідницькому та творчому плані проблеми, що потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
- 2) практична, теоретична, пізнавальна цінність передбачуваних результатів;
- 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- 4) структурування змістовної частини проекту (із поетапними результатами);
- 5) використання дослідницьких результатів.

Д. Дедисмен виявив цінність методу проектів у таких ознаках навчального процесу:

- учень має можливість застосовувати знання на практиці;
- даний метод – напрям майбутньої професії учня;
- він вчить цінувати гроші, час і працю;
- метод розвиває ініціативу при активній роботі;
- він вчить хорошим діловим принципам у фінансових справах;
- дає можливість виховувати характер учня, а також чесність у стосунках з «діловим світом»;
- батьки активно залучаються по спільних зі школою справ;
- учитель стає місцевим суспільним радником [цит. за 11].

Нині не викликає сумнівів факт, що проектна діяльність володіє значним розвиваючим потенціалом і є одним із оптимальних засобів розвитку пізнавальних інтересів школярів, оскільки дозволяє враховувати їхні вікові та психофізіологічні особливості, особисті інтереси. Розвиток пізнавальних інтересів у процесі проектної діяльності здійснюється за рахунок актуалізації та особистої значущості проблемної ситуації, необхідності використання різноманітних джерел інформації та різних технологій реалізації проектної ідеї, пошуку та застосування різнопланового ресурсного забезпечення, прояву самостійності та ініціативності в діяльності [3].

Проектне навчання спрямоване на набуття учнями нових знань на основі реальної життєвої практики, розвиток у них компетенцій у процесі проблемно зорієнтованого пошуку [4].

Більшість наукових робіт у цьому напрямі присвячено впровадженню проектних технологій в трудове навчання, навчання інформатиці,

іноземним мовам, літературі, історії, предметам природничого циклу, а також у виховну позакласну роботу [2; 5; 6].

Проектні технології дають можливість як створити умови для розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих дітей, так і можливість брати участь у цікавій та результативній роботі всім дітям.

Механізм реалізації проектної технології складається з п'яти основних компонентів:

- організація стимулюючого енергоінформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього) для розвитку потенційних можливостей дитини, її внутрішнього світу;
- організація різноманітних видів діяльності як умова самореалізації кожного учня: соціально-комунікативної, суспільно-корисної, ігрової, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, художньо-естетичної, туристично-краєзнавчої, науково-технічної, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної;
- організація продуктивного спілкування як умови соціального розвитку учнів, формування позитивної «Я-концепції». Навчити учнів спілкуватися, культурі діалогу – клопітка та трудомістка діяльність, успіху якої сприяють насамперед інтерактивні форми роботи, тобто ті форми та методи, що забезпечують продуктивну реалізацію проектної технології;
- психолого-педагогічна підтримка вирішення учнями своїх проблем, допомога їм у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації;

Підвищення професійної майстерності, проективної культури педагогічних кадрів. Основною рушійною силою в реалізації кожного проекту є вчитель, який усвідомлює соціальну відповідальність, постійно турбується про своє особистісне та професійне зростання. З метою досягнення позитивних результатів з утілення методу проектів педагогічному колективу необхідно пройти багаторівневу систему підготовки:

- інформаційно-теоретичну;
- організаційно-практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці;
- рефлексивну із самостійною роботою вчителів з переосмислення та творчого аналізу своєї діяльності;
- корекційну, що спрямована на поповнення знань і практичних навичок учителів для подолання наявних труднощів;
- методологічну, що передбачає підготовку педагогів-тренерів, які можуть учити інших, створювати свої майстер-класи.

Тому проектна технологія дає можливість педагогові, застосувавши розмаїття інтерактивних вправ, змінити роль авторитарного транслятора інформації на координатора навчального процесу. Окрім того, учні здобувають знання, порівнюючи, зіставляючи, оцінюючи вчинки, стосунки людей, суспільні та культурні явища та процеси, спостерігають і роблять власні висновки. Адже нинішньому суспільству потрібна вільна, мисляча і активна особистість [12]. Метод навчальних проектів успішно поєднується з іншими педагогічними методами та формами навчання. Насамперед мається можливість паралельного використання активних методів навчання (наприклад, дослідницького методу, проблемного навчання, ігрового навчання). Проектне навчання також сприяє інтеграції навчальної та соціально-орієнтованої діяльності, додаткової освіти [3].

Передумовою застосування проекту є його комплексний характер, тобто можливість охоплення такою формою роботи широкого спектру різноманітних завдань, дій тощо.

Російські дослідники виділяють наступні позитивні сторони проектного методу:

- забезпечення інтеграційних зв'язків між шкільними предметами;
- реалізація індивідуального та диференційованого підходу в навчанні, забезпечення можливості учням проявити власну ініціативу, розвиток творчих здібностей, підвищення рівня пізнавальної мотивації;
- побудова процесу навчання на принципах ситуації успіху, що створює сприятливе та комфортне середовище у цьому процесі;
- забезпечення можливості гнучко реагувати на зміни в системі освіти, а також одночасно використовувати різноманітні методи навчання, що підвищує якість освіти та забезпечує можливість багатофункціональної практичної підготовки учнів;
- забезпечення активізації процесу навчання на основі мотивації діяльності, повної та поетапної організації та плануванні праці, аналітичної оцінки процесу і результатів діяльності;
- формування соціально значущих якостей активної, самостійної та ділової особистості, вміння колективної діяльності та раціонального використання ресурсів; виховання поваги до праці [3].

У дисертаційному дослідженні О. А. Гилевої доведено, що в процесі підготовки старшокласників до професійного самовизначення оптимально поєднувати професійне просвітництво з навчанням школярів основам проектної діяльності. Дослідниця стверджує, що позитивна динаміка результатів навчання досягається за рахунок по-

єднання теоретичних занять з використанням практико-орієнтованих і активних методів навчання, що сприяють розвитку пізнавальної мотивації школярів [3].

А. Н. Бобровська виділяє наступні фази розвитку ситуації проектної діяльності:

1) аналітична фаза – характеризується здатністю старшокласника зосередитися на власному «Я» через порівняння з іншими людьми, адекватно оцінювати свій індивідуальний потенціал;

2) пошукова фаза – виникнення внутрішньої мотивації, вироблення системи особистісних смислів і цінностей, пошук свого покликання, що спрямовані на актуалізацію самооцінки як чинника професійного самовизначення;

3) стратегічна фаза – прискорений розвиток чинника конструювання, що проявляється у функції прогнозування та пошукової активності через проектування професійного майбутнього, розробку особистого професійного плану, практичну перетворювальну діяльність за допомогою самостійної проби сил в тій чи іншій професійній сфері;

4) презентаційна фаза – стимулювання фактору свободоздатності та пов'язаної з ним функції автономності. Основу проектної діяльності на цій фазі становить ситуація самопрезентації проекту, за допомогою якої старшокласник виконує роль безпосереднього суб'єкта проектної діяльності, її експерта.

Дослідниця виділяє також типові труднощі старшокласників:

- для аналітичної фази можуть бути характерні труднощі, пов'язані з обмеженістю або недостатністю рефлексивної діяльності та спілкування, за допомогою яких старшокласники отримують уявлення про себе, конструюють власну лінію поведінки і стосунки з оточенням;

- для пошукової фази розвитку ситуації проектної діяльності можуть виникнути труднощі, пов'язані із неповнотою знань старшокласників про різноманіття професій, застосуванням обмеженої кількості джерел для отримання інформації про професії, неузгодженістю уявлень про власні можливості та можливості їх розвитку відповідно до вимог професійної діяльності;

- на стратегічній фазі можуть виникати утруднення, пов'язані з розробкою індивідуального особистого професійного плану, що дозволяє здійснити професійний намір;

- під час презентаційної фази старшокласники можуть відчувати труднощі в пошуку ефективних способів самопрезентації та самореалізації, мінімізації нервово-психічної напруги в ситуації публічного виступу [1].

Проектною діяльністю учня є форма навчально-пізнавальної активності, що полягає у мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети зі створення учнівських творчих проектів, має комплексний характер, забезпечує активний процес дії учня з навчальним матеріалом і є засобом розвитку особистості, як суб'єкта навчання.

Профорієнтаційний проект визначається як процес і результат проектування учнями стратегії свого професійного самовизначення, професійного майбутнього та кар'єри. Структурними компонентами профорієнтаційного проекту є інваріантний компонент (актуальність проблеми вибору професії, світ професій) та варіативний компонент (професійні здібності та можливості, майбутня професія і кар'єра, виконані профпроби, готовність до професійного самовизначення, план підготовки до оволодіння професією). Профорієнтаційні проекти виконуються в три етапи:

- підготовчий (актуальність проблеми вибору професії, світ праці та професій, професійні здібності та можливості, майбутня професія та кар'єра);
- технологічний (виконання опису та подання профпроби);
- заключний (готовність до професійного самовизначення, план підготовки до оволодіння професією, захист проекту, уточнення профнаміру).

Профорієнтаційний проект оформляється у вигляді пояснювальної записки та результату профпроби, оцінюється за такими показниками, як повнота проекту, якість виконання кожного структурного компонента і уявлення профпроби, якість оформлення проекту. На кожному етапі творчої проектної діяльності вирішуються специфічні завдання з формування у старшокласників культури професійного самовизначення: підготовчий (дослідний) етап – розширення сфери професійних інтересів і формування профспрямованості; технологічний етап – оволодіння реальними трудовими вміннями і навичками; заключний етап – формування цінних мотивів вибору професії, професійної самосвідомості та адекватної самооцінки [13].

Надзвичайно актуальними є організовані в навчальному закладі спеціальні заходи, спрямовані на визначення готовності учителя до роботи в умовах профільного навчання, допомогу педагогам у використанні новітніх технологій в системі профільного навчання, що сприятимуть професійному самовизначенню школярів; робота, спрямована на надання можливості вчителям загальноосвітніх навчальних закладів оновити зміст навчально-виховної роботи, забезпечити його практичну спрямованість. Проблема, вирішення якої може бути у проекті (див. додаток б) – це створення неперервного розвитку учи-

тельського колективу, здатного генерувати інноваційні ідеї, колективу, який проявляє професійний інтерес до розробки та реалізації нових навчальних програм, володіє різними методами активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, має ґрунтовну методичну підготовку, проводить разом з учнями пошуково-дослідницьку роботу, зміцнює та розвиває емоційно-мотиваційну сферу підлітків.

Запитання для обговорення

1. Які, на Вашу думку, основні вимоги до використання проектної технології?
2. Які компоненти входять до механізму реалізації проектної технології.
3. Які, на Вашу думку, особливості педагогічної допомоги у становленні професійного самовизначення старшокласників у проектній діяльності?
4. Який педагогічний потенціал методу проектів у формуванні професійного самовизначення старшокласників?

Література

1. *Бобровская А. Н.* Профессиональное самоопределение старшеклассника в проектной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. – 143 с.
2. *Буджак Т.* Метод проектів як педагогічна технологія // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 1.
3. *Гилева Е. А.* Проектная деятельность в технологическом образовании как средство подготовки школьников к жизненному и профессиональному самоопределению: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 257 с.
4. *Єрмаков І. Г.* На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / Кер. авт. кол. С. М. Шевцова // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнтований збірник. – К., Вид-во «Департамент», 2003. – 500 с. – С. 15–29.
5. Життєва компетентність особистості: Наук.-метод. посібн. / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
6. *Жуковський І.* Проект – гарант совместных действий // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 60–64.
7. *Калініна Л. М., Капустеринська Т. Д.* Проект інноваційної школи: стратегічне планування, інноваціями. – Х.: Основа, 2007. – 96 с.

-
8. *Киричук В. О., Прашко О. В., Смотрін О. В.* Проектні технології загальноосвітнього навчального закладу в системі навчально-виховного процесу: Метод. посібн. / В. О. Киричук, О. В. Прашко, О. В. Смотрін, С. С. Марченко. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. – 72 с. – С. 10.
 9. *Логвін В.* Метод проектів у контексті сучасної освіти // Завуч. – 2002. – № 26.
 10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М., 2000.
 11. *Онопрієнко О. В.* Сутнісні ознаки методу проектів: історичний аспект / Ред. І. Г. Єрмаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірн. – К.: Вид-во «Департамент», 2003. – 500 с. – С. 114–119.
 12. *Підласий І.* Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К., 1998.
 13. *Ретивых Е. М.* Формирование у старших подростков культуры профессионального самоопределения в процессе выполнения творческих проектов: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2004. – 231 с.

3.2. Формування готовності обдарованих старшокласників до професійного самовизначення

Жити – значить працювати. Праця є життя людини.
Вольтер

Нині не потрібно додатково наголошувати на громадській, соціальній та освітній значимості роботи з обдарованими дітьми, адже вирішення цієї проблеми має як практичну, так і теоретичну значущість. Надзвичайно складною проблемою суспільства наразі є ускладнене професійне самовизначення обдарованої учнівської молоді. Невдалий вибір професії стосується не лише самої особистості, це має вагоме значення і для суспільства. Адже правильний та своєчасний вибір професії в шкільному віці зменшує плінність кадрів, збільшує продуктивність праці, а також знижує вартість підготовки кадрів [7, 31–34]. В. П. Єфроїмсон стверджує, що навіть невелика країна, із населенням, наприклад, 3,5 млн жителів, яка досягла розвитку та реалізації 10 % своїх потенційних геніїв і талантів, за півстоліття випередить у своєму розвитку будь-яку, навіть у 100 разів чисельнішу країну, яка збереже в силі існуючі бар'єри, що перешкоджають повному розвитку та реалізації своїх потенційно видатних людей [42]. Складно недооцінити роль держави у підтримці та розвитку обдарованих дітей. Адже секрет «спалаху» геніальності полягає повністю в стимулюючому оточуючому середовищі (Золотий вік Афін, епоха Ренесансу, Каролінгське відродження, дворянський період російської літератури, здобутки німецької та англо-німецької промисловості тощо). Історія свідчить, наскільки сильними бувають й соціальні перепони у застосуванні геніальних відкриттів, що були відкинуті суспільством: автомобіль з електрозапалюванням і чотиритактним двигуном, перша швейна машинка, перша друкарська машинка, велосипед, підводний човен, рушниця, яка заряджалась не через дуло, а за допомогою затвору [42]. Тому не викликає сумнівів необхідність підтримки державою обдарованої учнівської молоді.

Процес професійного самовизначення обдарованих дітей відбувається досить складно через те, що у них виникає багато психологічних проблем, серед яких можна виділити ворожість до школи, несформовані професійні інтереси, нонконформізм, занурення у філософські проблеми, невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. На момент вибору професії школярі не мають достатньо знань про себе, про вимоги, які професія ставить перед людиною, про кон'юнктуру ринку праці тощо. Також у них часто

несформована власне потреба у професійному самовизначенні, у необхідності заробляти на життя. Отже, соціальна ситуація обдарованого старшокласника містить суперечність між необхідністю професійного самовизначення та недостатнім розвитком особистісних якостей, відсутністю сформованих мотивів для цього [20].

Проблема професійного самовизначення досліджували Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, Є. І. Головаха, А. В. Мудрик, які вивчають її у зв'язку з життєвими перспективами та плануванням майбутнього професійного шляху. Т. М. Афанасьєва та Д. І. Фельдштейн розглядають професійне самовизначення з точки зору соціального самовизначення. К. А. Абульханова-Славська, Є. О. Климов, М. С. Пряжников наголошують на зв'язку професійного самовизначення із розвитком особистості. Також проводиться вивчення процесів професійного самовизначення в руслі загальних вимог до вибору професії (Є. М. Борисова, К. М. Гуревич, В. Д. Брагін, В. Д. Парамзін), вікових закономірностей формування особистості (Т. М. Снегирьова, П. А. Шавір), місця й ролі здібностей та інтересів у процесах професійного самовизначення (В. В. Єрмолін, В. Д. Шадріков), активності особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності (Ю. М. Забродін, Є. А. Климов, Н. М. Кондаков), побудови життєвого шляху та самовизначення особистості (Б. Г. Ананьєв, Ю. А. Деркач, Л. З. Орбан).

Поняття «професійне самовизначення» нині складно визначити, адже у науковій психолого-педагогічній літературі існують близькі за значенням поняття: «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення». Вони розкриваються через захопленість значущою роботою; справу, яку робить людина; здатність людини до пізнання власної сутності; здатність знаходження смислів у конкретній справі й у всьому житті [23].

Словник психолога-практика трактує професійне самовизначення як вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних схильностей, інтересів і сформованих здібностей. Суть професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, що виникають у зв'язку зі зробленим вибором [37].

Дослідження сучасної психолого-педагогічної наукової літератури про проблеми професійного самовизначення свідчать, що існують три основні підходи до визначення розуміння цього поняття. Соціологічний підхід визначає професійне самовизначення як серію завдань, що ставить держава перед особистістю в плані набуття нею певної

професії. Соціально-психологічний підхід розглядає професійне самовизначення як процес прийняття людиною рішень щодо вибору майбутньої професії з урахуванням своїх уподобань і об'єктивних потреб суспільства. Диференційно-психологічний підхід основний акцент робить на формуванні індивідуального стилю життя, складовою якого є трудова діяльність [14].

У літературі розмежовують поняття вибору майбутньої професії та професійне самовизначення старшокласників. На думку І. В. Дубровіної та В. О. Моляко, професійне самовизначення школярів – це не лише вибір майбутньої професії, а і його реалізація. Таким чином, ці дослідники включають до складу професійного самовизначення, окрім професійної підготовки, також і адаптацію людини на конкретному робочому місці [19].

Світ професій величезний, тому обдарованим старшокласникам інколи необхідна допомога, щоб зрозуміти, що до пошуку власного покликання, спеціальності потрібно підходити з урахуванням трьох складових: «хочу» (до чого я прагну, які у мене цілі, інтереси, чим мені подобається займатись) + «можу» (які у мене здібності, схильності, трудові навички) + «треба» (які професії та спеціальності потрібні на ринку праці, чи актуальна вибрана мною професія, спеціальність). Адже не завжди наші «хочу» співпадають з «можу» з різних причин: стан здоров'я, матеріальне положення і т. д. Також не завжди просто знайти гідне застосування наявним знанням, умінням.

За умови успішного вирішення проблеми професійного самовизначення обдарованим старшокласником укорінені інтереси та схильності, розвинуті зазвичай вже з дитинства, слугують міцною основою для вдалого вибору професії. Проте часто виникають труднощі, коли до закінчення школи учні можуть не визначитись у своєму професійному майбутньому. Ці труднощі пов'язані із високим розвитком в обдарованих школярів здібностей в багатьох областях. Проблема професійного самовизначення обдарованих дітей багато в чому визначається тими якостями особистості, що складають поняття «обдарованість» (якісно своєрідне сполучення здібностей, що забезпечує успішність виконання діяльності). З одного боку, обдарованість дає дитині явну перевагу перед однолітками у багатьох видах професійної діяльності, що в більшості випадків усвідомлює і сам обдарований старшокласник. Це усвідомлення надає йому впевненості у власних силах, зокрема і в перспективі, у нього значно менший страх перед майбутнім. З іншого боку, розуміння того, що він може досягти успіху у різних видах діяльності значно ускладнює власне проблему вибору професії через більшу кількість можливих варіантів.

Людина може мати задатки багатьох здібностей та дарувань. Наприклад, Р. Вагнер був наділений одночасно музичним і літературними талантами; А. С. Пушкін і Т. Г. Шевченко, окрім поетичного дару, були досить майстерними художниками; композитор А. П. Бородін був також відомим хіміком; Г. Гельмгольц був фізиком, лікарем, психологом; В. І. Вернадський – геохіміком, фізиком, філософом.

Варто враховувати той факт, що нині нараховується близько 7000 тисяч професій, проте, попитом користуються біля сотні професій. А школяр у професійному відношенні ще ніхто. Він може бути і біологом, і лікарем, і космонавтом. Якщо спробувати згадати своє життя, себе в дитинстві, то кожен із нас побачить, що в єдиній та неподільній індивідуальності людини, коли вона була дитиною, містяться ніби різні особистості. Наш життєвий шлях усіяний «уламками» того, ким ми починали бути і ким ми могли б стати [1, 6–13]. Вибір спеціальності робить людину певною мірою прив'язаною до свого вибору, вона отримує визначену сферу діяльності. І хоча це є звичайним, зробити відповідальний вибір дуже непросто [11].

Частині обдарованих дітей властива мультипотенційність, адже існує думка, що «талановита людина – талановита в усьому». Мультипотенційність створює внутрішній конфлікт, пов'язаний з вибором сфери діяльності [15, 450–469]. Вважається, що обдаровані часто характеризуються множинною обдарованістю, оскільки мають високий рівень розвитку загальних здібностей, що дає їм змогу досягти успіху в багатьох сферах. Отже, вони повинні робити професійний вибір, базуючись на інших, ніж здібності, критеріях. За даними досліджень Р. Фредеріксона з Дж. Рутні та М. Санборна, учні, які мали високу академічну успішність, високі бали за тестами досягнень, також виявляли різноспрямовані інтереси за відповідними опитувальниками. Л. Фокс встановив, що обдаровані діти мали вищі показники за шкалами інтересів за більшістю базових шкал опитувальників інтересів. Результати досліджень Б. Керр та ін. засвідчили, що в старшокласників, які отримали 5 % найвищих показників за шкільним тестом досягнень, підвищені показники за п'ятьма з шести груп професійних інтересів, окрім підприємницької спрямованості [15, 450–469].

У результаті дослідження Н. А. Бельської встановлено, що висококреативні старшокласники більш схильні до артистичних (дизайн, мистецтво, література) та інтелектуальних (орієнтації на функції: оцінка, аналіз, синтез, прогноз) професій. Переважають у них, відповідно, цінності артистичного (самовираження в художній творчості, можливість виразити в результатах роботи свою індивідуальність та естетичні ідеали), інтелектуального та реалістичного професійних

середовищ (збір, узагальнення і аналіз фактів, виведення закономірностей, висунення гіпотез і створення нових теорій; створення матеріальних цінностей, необхідних людям практичних і корисних речей). Заперечуються цінності конвенційного (збереження накопичених суспільством духовно-моральних цінностей та матеріальних благ, контроль безумовного використання прийнятих норм і правил) і підприємницького (кар'єра, фінансовий успіх, досягнення високого соціального статусу, розширення впливу на людей) середовищ [2, 19–25].

За Л. Г. Чорною, обдаровані старшокласники не мають на меті досягти матеріально забезпеченого життя, а «посередні» учні навпаки – прагнуть до нього. Обдаровані прагнуть насамперед до активного діяльного життя та незалежності, а в останню чергу в рейтингу цінностей ставлять суспільне визнання, розваги, високі заробітні плати [41, 223–231]. Р. А. Семенова-Пономарьова стверджує, що для обдарованих старшокласників характерне більш раннє та швидке формування потреби в творчості. Для обдарованих старшокласників характерним є реальний тип самовизначення, для «звичайних» школярів – романтичний, емоційний тип [34, 176–201].

Вибір професії обдарованою дитиною – складний та довготривалий процес. Можна виділити дві небезпеки під час його проходження. Одна з них полягає у затягуванні та відкладанні старшокласником професійного самовизначення, інша – раннє самовизначення, що зазвичай вважається фактором позитивним, проте, також має свої мінуси, тому що таке захоплення нерідко обумовлене випадковими, ситуативними факторами. Школяр орієнтується лише на зміст діяльності, не помічаючи інших її аспектів. До того ж, світ професій часто здається учню чорно-білим: в «хорошій» професії все добре, у «поганій» – все погано. В майбутньому це може призвести до розчарування [11].

Проблема професійного самовизначення обдарованої дитини ускладнюється ще й тим, що воно відбувається стихійно, профорієнтаційна робота має епізодичний характер, припускає пасивну позицію старшокласника, підтримка професійного самовизначення старшокласників здійснюється педагогами на інтуїтивному рівні. У той час як одним із головних завдань профорієнтації у сучасній школі є підготовка учнів до самостійного, усвідомленого та реалістичного вибору професії. Підготовка розглядається як процес формування готовності школярів до професійного самовизначення, адекватного їхнім інтересам, здібностям та потребам ринку праці.

Головною метою професійного самовизначення на етапі ранньої юності є поступове формування внутрішньої готовності самостійно

та свідомо планувати, коректувати та реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого та особистісного) [28].

Готовність до професійного самовизначення як психолого-педагогічна проблема

У роботах А. Прангішвілі зазначається, що будь-яка діяльність не може актуалізуватись без готовності до певних дій, спонукання діяти саме так, а не інакше; індивід настільки є суб'єктом діяльності, на думку вченого, наскільки він підготований до неї [24, 11].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити наступні підходи до розгляду поняття готовності:

- функціонально-психологічний – у дослідженні береться до уваги стан психічних функцій людини (М. Левітов, Є. Ільїн, В. Пушкін, Л. Нерсисян, Ф. Генів, Г. Гагаєва, Т. Іванова, Н. Кузьміна, Ф. Рекешева, Т. Желязкова, А. Андрєєва та ін.);
- особистісний – готовність визначається як характеристика особистості (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Кулакова, К. Рейда, О. Кривильова та ін.);
- діяльнісний – враховується готовність до певного виду діяльності: навчальної, трудової, спортивної (О. Бондаренко, Н. Пов'якель, І. Вітенко, О. Скрипченко та ін.).

Сучасна психолого-педагогічна наука містить досить великий теоретичний та практичний матеріал стосовно проблеми готовності людей до різних видів діяльності, багато досліджень стосовно змісту та структури готовності. Проте готовність до професійного самовизначення на етапі ранньої юності вивчена недостатньо.

Поняття «готовність» набуло значного поширення в наукових дослідженнях 1950-х рр. (на основі робіт Б. Ананьєва), присвячених вивченню людини як суб'єкта діяльності. У дослідженнях Л. Ульянової були виділені етапи розвитку поглядів на проблему готовності:

- 1) кінець XIX ст. – початок XX ст. – питання готовності розроблялися з позиції теорії рефлексів (І. Павлов) та установки (Д. Узнадзе);
- 2) 1918–1940 рр. – досліджувалися питання нейрофізіологічних механізмів регуляції, саморегуляції поведінки та місця психічної готовності як одного з механізмів професійної поведінки;
- 3) 1940 р. – до нині – дослідження готовності з позицій теорії діяльності. Вивчалось застосування теорії психічної готовності до певних видів діяльності людини (Дж. Брунер, К. Трончер, Н. Левітов, Д. Узнадзе, М. Дьяченко, Л. Кандибович) [38].

Складність визначення поняття «готовність» пов'язана з тим, що існують інші близькі з ним поняття: «підготовленість» (В. Крутецький, С. Максименко), «установка» (Д. Узнадзе), «спрямованість» тощо. У словниках готовність трактується як бажання зробити щонебудь [36, 415–425], як стан, при якому все зроблено, все підготовлено для будь-чого [18, 103–142], як активно-дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання [29].

Готовність охоплює елементи дії, що необхідні для успішного вирішення поставленого завдання. Одним із елементів готовності є усвідомлена потреба. Готовність до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів, планування своєї діяльності, окреслення схеми майбутніх дій. Потім людина розпочинає процес реалізації готовності в предметних діях, застосовує певні засоби та способи діяльності, порівнює діяльність і отримані результати з поставленою метою, коректує свою роботу. Аналіз ситуації, рішення, розвиток задуму, емоцій, прояв і зміна готовності визначаються домінуючим мотивом, що забезпечує необхідну тривалість і спрямованість активності.

Стан готовності до діяльності необхідно розуміти як складний, цілеспрямований прояв особистості, що має динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності. Людина в практичній діяльності, прагнучи задовольнити свої потреби, на основі внутрішньої активності (біологічної, фізіологічної та психічної) реалізує поставлену мету і досягає результату [17, 60–62].

У дослідженні Т. Гершковича готовність розглядається як інтегративна суб'єктна характеристика адаптації, що охоплює індивідуальні властивості особистості та особливості побудови індивідуальних стратегій адаптації [4].

Готовність обумовлена наявністю у людини образу структури певної дії та постійної інтенції на його виконання. Вона охоплює різного роду установки поведінки, знання спеціальних способів діяльності, співвіднесення своїх можливостей з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату. На думку В. Сластьоніна, готовність – це особливий психічний стан, що передбачає інформованість людини про діяльність, постійну спрямованість її свідомості на реалізацію мети; сукупність професійно зумовлених вимог до особистості [22].

Дослідження М. Дьяченко та Л. Кандибовича свідчать, що для виникнення стану готовності до діяльності характерним є усвідомлення вимог суспільства, колективу, своїх потреб; усвідомлення завдань, які необхідно вирішити для досягнення поставленої мети; усвідомлення

умов, в яких будуть відбуватися майбутні дії та співвіднесення їх із своїми можливостями; актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з вирішенням завдань та виконанням схожих вимог; визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності найбільш ймовірних і допоміжних способів вирішення завдань або виконання вимог; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів [32, 24].

У деяких дослідженнях визначається дві форми готовності – короткочасна (або тимчасова), що опосередковується перебігом психічних процесів у певний момент (М. Дяченко, Л. Кандибович), та довготривала, яка охоплює установки, знання, вміння, навички, досвід та мотиви діяльності, що визначають типові форми поведінки (І. Кон, В. Крутецький, Л. Буєва) [36, 415–425].

У дослідженнях М. Левітова було виділено тимчасові стани готовності (звичайна – перед діяльністю, що в даний час не потребує підвищених вимог; підвищена – стан, викликаний новизною і творчим характером діяльності; знижена – викликана слабкою мотивацією особистості) та довготривалу готовність [18, 103–142].

Значна увага в сучасних дослідженнях приділяється структурному аналізу компонентів готовності. Варто зауважити, що наразі у визначенні компонентів теж не існує єдиної думки.

М. Дяченко та Л. Кандибович у своїх дослідженнях комплексно розглядають проблему готовності, трактують її як схильність людини орієнтувати свою діяльність певним чином. Досліджуючи психологічну характеристику готовності студентів до трудової діяльності, М. Дяченко та Л. Кандибович визначили її компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї тощо); орієнтовний (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); оціночний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам); вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків) [8].

А. Цукіні описує наступні риси особистості в структурі готовності: воля, спрямованість інтелектуальних процесів, уява, увага, саморегуляція [цит. за 31].

Є. Конюхова визначає наступну структуру готовності: установки, що передують будь-яким психологічним проявам; мотиваційна готовність; професійно-особистісна готовність до самореалізації [13,

15–22]. На думку Л. Кондрашової, до структури готовності входять мотиваційний, пізнавально-операціональний, морально-орієнтаційний, оцінний, емоційно-вольовий та психофізіологічний компоненти [12]. О. Коберник виділяє у структурі готовності мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти [10, 104–109].

У дослідженнях В. Моляко виділено наступні рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, передпрофесійної та професійної підготовки [36, 415–425].

Узагальнюючи підходи до визначення поняття готовності, варто зауважити, що спільним для різноманітних підходів до визначення цього феномена є те, що дослідники завжди пов'язують готовність із певною діяльністю, активністю та визначають готовність головною умовою їх ефективності.

Готовність людини до будь-якої діяльності можна виразити формулою: «готовність = мотивація + інформованість + практична діяльність». Ця формула відображає три аспекти готовності: мотиваційний, інформаційний, діяльнісний. Саме ці компоненти готовності є спільними у дослідженнях більшості науковців.

Готовність до вибору професії є складним та тривалим процесом, що охоплює фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти. Готовність старшокласників до вибору професії необхідно розглядати як інтегральну якість особистості. Формування готовності повинно передбачати комплекс педагогічних впливів, спрямованих на різні сторони розвитку особистості старшокласника: пізнавальну діяльність; емоційно-вольові реакції, що регулюють міру активності людини, а також мотиви вибору професій, усвідомлення яких сприяє ефективності формування стану готовності.

Самовизначення особистості є свідомим актом виявлення і утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях [30, 351]. Професійне самовизначення на етапі ранньої юності є процесом формування старшокласниками власної позиції, що обумовлює усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особистісних особливостей і вимог професії, з одного боку, та певний рівень сформованих знань, умінь, мотивів, цінностей, самооцінки, що характеризують готовність особистості до професійного вибору, з іншого боку. М. Пряхніков у своїх дослідженнях визначив готовність до професійного самовизначення як таку, що передбачає формування психологічних утворень та механізмів (самосвідомість, розвиток пізнавальних мотивів учіння, рефлексії, ціннісних орієнтацій), що забезпечують в майбутньому самореалізацію в обраному виді діяльності [27].

Отже, готовність до професійного самовизначення можна визначити як інтегральну властивість особистості, що сприяє усвідомленому та самостійному вибору професії, а також здійсненню певної активності для її оволодіння.

Базуючись на визначених дослідниками компонентах готовності, можна припустити, що у структурі професійного самовизначення старшокласників наявні мотиваційна, когнітивна та діяльнісна складові.

Мотиваційний компонент показує ставлення старшокласника до обраної професії. До складу мотиваційного компоненту входять ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви навчання тощо.

Когнітивний компонент готовності до професійного самовизначення охоплює знання учня про себе та власні можливості (зокрема стан здоров'я, інформованість про світ професій, вимоги професій до працівника тощо).

Діяльнісний компонент передбачає наявність особистого професійного плану учня та практичні кроки щодо його реалізації. Також цей компонент охоплює професійно важливі знання, уміння та якості особистості.

Наразі процес професійного самовизначення обдарованих старшокласників відбувається стихійно. Тому особливо актуальною для сучасної школи є організація спеціальних елективних курсів, тренінгів для допомоги старшокласникам у професійному самовизначенні. Звісно, не можна стверджувати, що оволодіння учнями певним набором технологічних умінь та навичок може повністю вирішити проблему професійного самовизначення старшокласників. Потрібно забезпечити процес формування готовності до професійного самовизначення психолого-педагогічними умовами, які активізують процеси самопізнання, самоуправління, самоактуалізації.

Отже, головним завданням профорієнтаційної роботи у школі є надання учню допомоги у його професійному самовизначенні.

Форми та методи профорієнтаційної роботи зі старшокласниками

Професійна орієнтація розглядається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення [39]. Це науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на людину, що сприяє своєчасному вибору професії з урахуванням схильностей, здібностей, інтересів, а також кадрових потреб країни. Підготовка обдарованого учня до професійного самовизначення

передбачає здійснення спеціально організованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на формування в нього здатності до самоаналізу та аналізу професій.

Є. А. Клімов наголошував на важливості профорієнтаційної роботи, стверджуючи, що учень старших класів сам повинен стати автором проекту та будівником свого життєвого шляху, і для цього необхідно допомагати йому в орієнтуванні у світі професій [9, 116–118].

Зміст профорієнтаційної роботи в загальноосвітньому закладі визначається двома основними завданнями – створити профорієнтаційну (із чого вибирати) і мотиваційну (чому вибирати те, а не інше) основу, на якій будується професійний план обдарованого старшокласника [21, 40].

У процесі допрофесійної підготовки учні отримують навички та установки як формальним, так і неформальним шляхом. Формальна професійна підготовка передбачає отримання спеціальної професійної освіти. Неформальна підготовка – це процес опанування установок, норм та рольових очікувань, що відповідають конкретній професії, носіями якої є батьки, педагоги, представники певних професій. Соціалізація здійснює глибокий вплив, який часто зумовлює свідомий вибір молоді на користь професійної кар'єри. Для успішного опанування професії необхідно, щоб людина могла перетворювати власні ідеалістичні мрії на реалістичні завдання.

Ці завдання можна вирішувати і завдяки поступовому спрямуванню школярів до обґрунтованого вибору професії з максимальним урахуванням тих суспільних умов, у яких вони житимуть і працюватимуть.

Під психосоціальними технологіями нині розуміють сукупність способів, методів, засобів, прийомів організації діяльності спеціаліста з метою впливу на процеси соціальної адаптації, профілактики, реабілітації тощо; цілеспрямовану діяльність, спрямовану на допомогу людям під час різких життєвих змін або складних життєвих ситуаціях [33].

У постанові Кабінету Міністрів України «Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення» визначено наступні елементи професійної орієнтації: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація [25, 22–29].

Профорієнтаційна робота здебільшого ведеться за наступними напрямками: психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика, психологічна просвіта, психологічне консультування.

Ту систему психодіагностики, яку найчастіше використовують у сучасній школі, у літературі називають «схемою накладання» [3, 76–87].

Вона полягає в тому, що до основних професій сучасності існують вимоги, які професія пред'являє до людини. Вважається, що за допомогою стандартного набору методик психологічної та психофізіологічної діагностики можна виявити сукупність стійких індивідуально-психологічних особливостей школярів. При накладанні ж «сітки» професійних вимог на «картину» індивідуально-психологічних особливостей видно, які професії найбільше підходять даному учню.

Застосування психодіагностичних методик має забезпечити перенесення акценту з вибору професії на підготовку до неї шляхом цілеспрямованого формування необхідних якостей, розвитку здібностей. Профорієнтаційну роботу необхідно будувати таким чином, щоб вона переходила із констатуючої у розвивальну, формуючу, діагностико-корекційну [3, 76–82].

Психокорекційна робота передбачає поступовий психолого-педагогічний аналіз характерних особливостей обдарованих учнів: корекційні та розвивальні заняття у групах у формі тренінгів, профорієнтаційних ігор, занять із елементами бесіди, дискусії, рольової гри. Це дає змогу сформуванню в учнів умінь зіставляти власні здібності з вимогами конкретної професії та передбачати можливості подальшого професійного шляху.

За Б. О. Федоришиним, профорієнтаційна робота має такі складові: професійна інформація, професійна консультація і професійний добір. Професійну інформацію дослідник визначив як психолого-педагогічну систему формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам здійснення особистістю вільного й усвідомленого професійного самовизначення [39].

Профінформація базується на відповідній педагогічній інтерпретації інформаційного матеріалу про окремі професії, про особистість в проекції на професійну діяльність, про суб'єктивні й об'єктивні умови професійного самовизначення й перспективи реалізації особистості у професійній діяльності. Вирішення основних завдань профінформації передбачає створення необхідних умов для реалізації самостійності учнів у пошуку й аналізі нової інформації різними засобами, зокрема у самостійному профінформаційному дослідництві, аналізі власної профпридатності через рефлексію своїх станів у навчально-виховному процесі тощо.

Наступним структурним елементом профорієнтації є професійна консультація. Вона визначається як система психологічного вивчення особистості учня з метою надання йому обґрунтованих порад щодо оптимальних для нього напрямів професійного самовизначення [35].

Професійна консультація ґрунтується на активній пізнавальній діяльності учня, його пізнавальних потребах, потребах у самопізнанні та актуалізованих потребах вирішення життєво важливих питань власного професійного самовизначення [26]. Вона спрямовується на допомогу обдарованому учню в самопізнанні, розкритті психологічної структури різних професій і через це – на допомогу йому в самостійному зіставленні своїх можливостей із вимогами майбутньої професійної діяльності, які вона висуває до особистості фахівця. У процесі професійної консультації старшокласник визначає для себе рівень розвитку здібностей та якостей особистості, проектує себе на певну професію, тобто виявляє, чи відповідають його здібності та психофізіологічні якості вимогам обраної професії.

Основними науково-методичними засобами, що використовуються у професійній орієнтації, є професіографія (інформаційна, діагностична, коригуюча, формуюча) та професійна діагностика (комплекс психологічних, психофізіологічних, медичних та інших методів вивчення особи) [25, 22–29].

Як справедливо зауважує Є. І. Головаха, професійна орієнтація учнів повинна бути органічно пов'язана з їхніми життєвими перспективами та ціннісними орієнтаціями. Основуючись на цьому, можна сформулювати декілька практичних рекомендацій.

1. Професійна орієнтація не повинна обмежуватися лише професійною сферою, а завжди спиратись на важливі життєві цілі молодих людей.

2. Для формування усвідомленої та реалістичної життєвої перспективи потрібно знайомити юнаків і дівчат з конкретними прикладами вдалих і невдалих життєвих шляхів, пов'язаних із вибором тієї чи іншої професії.

3. Необхідно враховувати, що для юнаків при виборі професії більш важливий розмір заробітної плати, а для дівчат – умови праці.

4. Незалежно від рівня знань школярів, вони потребують спеціальної профорієнтаційної інформації, шкільна програма не забезпечує цих знань.

5. Необхідно роз'яснювати старшокласникам безпосередню залежність майбутніх професійних і життєвих досягнень від їхньої готовності до самовіддачі в праці та самостійності в реалізації життєвих цілей [5].

Досить поширеною формою профорієнтаційної роботи зі старшокласниками є проведення відповідних тренінгів. Метою таких тренінгів є оволодіння та розвиток навичок професійного самовизначення старшокласників (див. додаток 7).

Система профорієнтації має бути спрямованою на те, щоб всебічно активізувати творчий потенціал особистості, сприяти розвитку молоді людини, враховувати її особисті інтереси та потреби країни задля вдалого вибору професії.

Підготовка обдарованої учнівської молоді до професійного самовизначення забезпечується різноманітними формами та методами профорієнтаційної роботи.

Реалізація форм та методів профорієнтації створює умови для залучення школярів до різноманітних видів пізнавально-перетворюючої діяльності навчально-виховного процесу школи.

Форми та методи профорієнтаційної роботи спрямовані на активізацію професійного самовизначення учнів. Означена діяльність передбачає розвиток у обдарованих школярів потенціалу професійного самовдосконалення та реалізується у побудові програми професійного зростання. Профорієнтаційні засоби спрямовані на допомогу молоді, що навчається, здійснити фахову спеціалізацію. Працевлаштування та втілення програми професійного зростання – кінцева мета профорієнтаційної роботи [23].

Форми та методи професійної орієнтації розподіляють на загальні та специфічні. Загальні форми та методи профорієнтаційної роботи використовуються на будь-яких етапах професійного розвитку особистості. Специфічними є завдання таких етапів:

1. *Підготовчий етап* – здійснюється від народження та упродовж навчання дитини в школі. На цьому етапі завдання професійної орієнтації – спостереження, виявлення, обґрунтування та створення відповідних умов для розвитку індивідуальності кожного окремого школяра. Реалізується за рахунок залучення дитини до різноманітних форм навчально-трудової діяльності (громадська, спортивна і т. п.).

2. *Основний етап*. Завдання профорієнтаційної роботи на цьому етапі полягає у підготовці старшокласників до самостійного та свідомого вибору майбутньої професії. Реалізуються означені завдання за рахунок сукупності форм та методів активізації професійного самовизначення (спеціалізований курс з основ вибору професії, профконсультаційна допомога, розвиток необхідних у майбутньому професійно-важливих якостей в процесі профільного навчання тощо).

3. *Уточнюючий етап.* Форми та методи профорієнтаційної роботи спрямовані на допомогу випускникам шкіл та студентам професійних навчальних закладів у конкретизації фахової підготовки.

4. *Завершальний етап.* Специфіка форм та методів визначається завданнями допомоги випускникам у працевлаштуванні та формуванні індивідуального стилю професійної діяльності на конкретному робочому місці [23].

Форма профорієнтаційної роботи – це спосіб організації взаємодії профконсультанта й особи, що вирішує проблему професійного самовизначення, який заздалегідь визначений певним порядком, місцем та організаційною процедурою [21]. Форми профорієнтаційної роботи залежать від складу та кількості осіб, місця проведення, тривалості роботи. Згідно з цими характеристиками форми профорієнтаційної роботи поділяються на загальні, що традиційно використовуються у навчально-виховному процесі школи, та специфічні, яким притаманні особливості профорієнтаційної діяльності вчителя та учнів. До загальних форм належать: індивідуальні, групові, колективні, класні та позакласні, шкільні та позашкільні [25]. Специфічні форми профорієнтаційної роботи можна розподілити: за тривалістю (разові, короткострокові, середньо тривалі, довготривалі), за напрямом допомоги (учні, батьки, вчителі), за характером допомоги (інформаційні, діагностичні, формуючі).

Разові форми профорієнтаційної роботи проводиться у тих випадках, коли необхідно актуалізувати проблему вирішення професійного самовизначення. Тривалість може сягати не більше однієї академічної години. Така форма роботи проводиться у тих випадках, коли у школярів виникає потреба за досить високого рівня готовності до професійного самовизначення з'ясувати окремі питання інформаційного або ж діагностичного характеру. Також ця форма профорієнтаційної роботи має місце у тих випадках, коли учень звертається за підтвердженням власного рішення про вибір того чи іншого напрямку професійної підготовки.

Короткотривалі форми профорієнтаційної роботи реалізуються упродовж 3–5 зустрічей, кожна з яких триває одну академічну годину. Зазвичай таку форму профорієнтаційної роботи доцільно використовувати із старшокласниками, які потребують поглибленої інформації професіографічного та діагностичного характеру для підтвердження власного професійного вибору. За таких обставин до такої форми профорієнтаційної діяльності доцільно залучати також батьків, учителів, майстрів виробничого навчання та інших зацікавлених осіб.

Середньотривалі форми профорієнтаційної роботи зазвичай використовуються в тих випадках, коли вирішення актуальної проблеми учня неможливе під час короткотривалої зустрічі. Така форма роботи налічує 10–15 контактів профконсультанта й учня. Здебільшого вона використовується в тих випадках, коли проблеми професійного самовизначення старшокласників складніші та супроводжуються іншими особистісними проблемами (діти з яскраво вираженою неадекватною самооцінкою; профнепридатні; з порушеною емоційно-вольовою сферою; з об'єктивними перешкодами для адекватного самоствердження).

Залежно від кількості учнів організаційні форми профорієнтаційної роботи поділяються також на індивідуальні, групові та колективні.

Індивідуальна форма роботи – це глибоке комплексне вивчення школяра, його інтересів, схильностей, стану здоров'я та фізичного розвитку, уваги, мислення тощо з метою виявлення індивідуальності та неповторності, формування на цій основі готовності до професійного самовизначення.

Групова форма роботи – це взаємодія профконсультанта та певної групи учнів. Кількість, структура та склад групи визначаються метою та завданнями діяльності для якої вона створена. Такі групи організуються для впливу в системі міжособистісних стосунків з метою розвитку соціально-психологічної компетентності, навичок спілкування та взаємодії. Ці форми роботи середньотривалі (від кількох днів до кількох місяців), діяльність ненормована та нерегламентована. Означену форму роботи доцільно проводити з використанням ігрових методів, а в її основі покласти принципи та правила роботи груп психотренінгу. Дана форма роботи може проводитись як факультатив [6].

Колективна форма профорієнтаційної роботи передбачає та використовується для проведення заходів, що стосуються значної кількості школярів (анкетування, розповідь тощо). Домінуючою формою колективної профорієнтаційної роботи зі школярами є урок.

Ефективною формою профорієнтаційної роботи в школі є проведення усного журналу. Усний журнал – це групова форма організації діяльності учнів. В основі цієї форми профорієнтаційної роботи лежить самостійне вивчення школярами змісту професій. На відміну від інших форм усне повідомлення школярів доцільно доповнювати демонстрацією наочного матеріалу (фотографії, ілюстрації, демонстрація фільмів, обговорення фрагментів книг), що надає цьому заходу захоплюючого характеру, забезпечує емоційне сприйняття матеріалу.

Досить поширеною формою профорієнтаційних заходів є проведення тематичних вечорів. Тематика вечорів різноманітна і залежить

від інтересів учнів. Перед їх проведенням бажано вивчити за допомогою бесіди, анкетних опитувань пізнавальні інтереси майбутніх учасників профорієнтаційного вечора. Для активізації профорієнтаційної діяльності школярів потрібно провести конкурс на кращий сценарій заходу. Попередньо учням також пропонується план вечора та перелік літератури для обрання теми повідомлення. Про своє бажання виступити учні повідомляють педагога за декілька днів до проведення вечора. Вчитель перевіряє готовність учасників та за необхідності допомагає в підготовці виступу.

У процесі профорієнтаційної роботи можна використати і таку форму, як конференція. Тема конференції зазвичай визначається сучасними вимогами професійного середовища до фахівців. Конференції можуть бути і читацькими. Таку форму роботи можна проводити безпосередньо в бібліотеках. Метою є ознайомлення учнів з бібліотечним фондом, з правилами користування бібліотекою, бібліографічними довідниками, каталогами, картотекою. Означена форма профорієнтаційної роботи готує учнів до ведення власної картотеки з питань профорієнтаційного характеру, знайомить школярів з джерелами професіографічної інформації (повідомлення в журналах, газетах тощо). До проведення читацької конференції готуються учні, працівники бібліотеки, педагоги.

Цікавою та корисною формою профорієнтаційної роботи є диспути. Участь у них розвиває у школярів мовлення, вміння виділяти головне, відстоювати власні переконання. Для участі в диспуті бажано запросити спеціалістів з обговорюваної проблеми, а для підготовки диспуту доцільно залучити викладачів різних навчальних дисциплін. До диспуту готують плакати та ілюстровані питання для обговорення. Ефективність цієї форми роботи визначається якістю попередньої підготовки.

Однією з форм профорієнтаційної роботи можуть бути творчі конкурси. Домінуюча діяльність учнів у процесі проведення конкурсів – творчий пошук вирішення питань професійного самовизначення. Навчити учнів творчо підходити до вирішення актуальних проблем, дати їм можливість відчувати від цього задоволення – найважливіші виховні завдання цієї форми профорієнтаційної роботи. Різноманітність конкурсних завдань дає можливість учневі проявити себе, розкрити власні здібності та виявити свої можливості.

Ефективною формою профорієнтаційної роботи є «Круглий стіл». Ця форма належить до навчальних дискусій. В її основі лежить колективне обговорення актуальної для її учасників проблеми. У процесі колективної роботи учні разом із запрошеними (викладачі ВНЗ,

учителі, батьки, представники бізнесу) обмінюються досвідом, вчать-ся вести дебати, переконувати, аналізувати, вислуховувати співрозмовника та формулювати запитання.

Екскурсії є важливою формою наочного ознайомлення школярів з виробництвом, світом і умовами праці тих чи інших спеціалістів, з основними професіями підприємства чи установи, системою професійної освіти тощо [28].

Метод – спосіб організації діяльності, що обґрунтовує нормативні засоби здійснення наукового дослідження. У педагогічній практиці під методом розуміють упорядкований спосіб діяльності, спрямованої на досягнення навчально-виховних цілей.

Метод визначається метою діяльності, способом засвоєння і характером взаємодії суб'єктів і характеризується трьома ознаками:

- способами профорієнтаційної роботи педагога;
- способами діяльності учнів у їхньому взаємозв'язку;
- специфікою діяльності педагогів та учнів з досягнення різних профорієнтаційних цілей.

Під методами професійної орієнтації учнів необхідно розуміти способи спільної діяльності педагога й учнів, що забезпечують підготовку школярів до професійного самовизначення [21]. Методи поділяються на пояснювально-ілюстративні, або репродуктивні (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, демонстрація та ілюстрація явищ і процесів), інформаційно-пошукові (проблемний виклад, евристичні бесіди, методи організації дослідницької діяльності, спостереження, робота з навчальною та іншою літературою), активні методи (ділові ігри, метод занурення з елементами гри, «мозковий штурм», контекстне навчання, ігри-вправи, розгляд ситуацій, тематичні дискусії, виробничі задачі з використання технічних, технологічних і економічних ситуацій, змагальні методи тощо). Остання група методів дозволяє формувати знання та вміння учнів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності, при цьому активізуються всі психологічні механізми забезпечення діяльності школярів. Ці методи формують складні психічні новоутворення особистості, її спрямованість (також і професійну), характер, здібності, розвивають емоційно-вольову сферу учнів.

У сучасній школі досить широко використовується метод ділової ігри – активної навчально-виховної діяльності з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності. Ділові ігри в контексті проблеми професійного самовизначення учнів можна розглядати як форму дослідження предметного та

соціального змісту майбутньої діяльності спеціаліста, моделювання систем стосунків, які характерні для цієї діяльності загалом.

Ділова гра профорієнтаційного змісту розглядається як імітація, моделювання самого процесу вибору професії та подальшого професійного самовизначення (М. Пряжников, В. Яценко, М. Ілюк, М. Марголіна). Саме в цьому полягає специфіка профорієнтаційної гри [16].

Свою класифікацію методів навчально-виховної роботи пропонують В. Я. Платов та В. В. Подиновський. Вони поділяють зазначені методи на імітаційні (аналіз конкретної ситуації, рольові й організаційно-діяльнісні ігри) та ділові ігри, у яких синтезуються характерні ознаки декількох видів імітаційних методів, наприклад, аналіз конкретних ситуацій та рольові ігри.

Діловій грі притаманна єдність двох аспектів, які, на перший погляд, є протилежними, а саме – ділового (професійного) та ігрового. Якщо гру розглядати в діловому аспекті, то вона є моделлю або імітаційною схемою тих ситуацій, що утворюють сферу професійної діяльності людини в реальних умовах. Можливості гри в пізнанні її учасниками професійних завдань відповідного спеціаліста значно розширюються за рахунок її ігрового аспекту.

Окрім того, у ділових іграх розглядається модель професійної діяльності в цілому, а не окремі її елементи, і на відміну від рольових ігор, розігрування ролей спрямоване на більш ґрунтовний аналіз професії, а не моделювання об'єкта вибору в рольових іграх.

У психолого-педагогічній науці на основі вивчення й узагальнення практичного досвіду педагогів склалися визначені підходи до вибору методів залежно від конкретних обставин і об'єктивних умов навчально-виховного процесу. Вибір методів педагогічної взаємодії визначається:

- загальними цілями виховання та розвитку учнів;
- особливостями змісту профорієнтаційної роботи;
- особливостями методики профорієнтаційної роботи на різних етапах професійного самовизначення учнів;
- метою, завданнями та змістом матеріалу конкретного профорієнтаційного заходу;
- часом, відведеним на вирішення тієї чи іншої проблеми;
- віковими особливостями учнів, рівнем їхніх потенційних можливостей;
- рівнем підготовленості учнів (освіченості, вихованості та розвитку);
- матеріальним оснащенням, наявністю устаткування, приладів, технічних засобів, комп'ютерів;

- можливостями та особливостями педагога, рівнем його теоретичної, практичної підготовки, методичної майстерності.

Отже, залежно від змісту матеріалу, рівня підготовленості учнів до сприймання нової інформації, матеріальної бази та методичної підготовленості педагога на профорієнтаційних заняттях застосовується комплекс методів. Їхнє поєднання створює умови для розвитку творчої активності школярів, активізації їхнього професійного самовизначення.

Підготовка обдарованої учнівської молоді до професійного самовизначення забезпечується різноманітними психосоціальними технологіями, формами та методами профорієнтаційної роботи. Сенс профорієнтаційної роботи полягає в поступовому формуванні внутрішньої готовності обдарованого старшокласника до свідомого й самостійного вибору професії, який відповідає індивідуальним особливостям учня, а також співвідноситься із вимогами ринку праці.

Запитання для обговорення

1. Чи вважаєте Ви, що формуванню готовності до професійного самовизначення варто приділяти у школі окремо увагу? Чому?
2. Чи є різниця між вибором професії та професійним самовизначенням?
3. Які є основні проблеми професійного самовизначення обдарованих старшокласників?
4. Яка роль ціннісних орієнтацій у виборі професії?
5. Назвіть основні компоненти готовності до професійного самовизначення старшокласників?
6. Які, на Вашу думку, завдання має розв'язувати профорієнтаційна робота у старшій школі?
7. Як Ви вважаєте, які форми профорієнтаційної роботи варто використовувати класному керівнику?
8. Назвіть особливості використання ділових ігор у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками.

Література

1. *Асмолов А. Г., Ягодин Г. А.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 6–13.

2. *Бельская Н. А.* Экспериментальное исследование влияния творческих и личностных характеристик старшеклассников на выбор профессии // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару «Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі» 20 жовтня 2010 р. м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2010. – С. 19–25.
3. *Борисова Є. М., Гуревич К. М.* Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологи. – 1988. – № 1. – С. 76–87.
4. *Гершкович Т. Б.* Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002.
5. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. – 225 с.
6. *Голомшток А. Е.* Выбор профессии и воспитание личности школьника: воспитательная концепция профессиональной ориентации. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
7. *Горбатько Г. П.* Психологическая служба школы помогает ученикам в профессиональном самоопределении // Обдарована дитина. – 2000. – № 3. – С. 31–34.
8. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
9. *Климов Е. А.* Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
10. *Коберник О.* Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 104–109.
11. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
12. *Кондрашова Л. В.* Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
13. *Конюхова Е. Т.* Фактор готовности в формировании установки на успешность в профессиональной деятельности // Материалы научно-практической конференции. – Новосибирск, 2002. – С. 15–22.
14. *Корнієнко О. І.* Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 35–38.
15. *Корольов Д. К.* Шляхи визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості / За ред. акад. С. Д. Максименка // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 28. – 540 с. – С. 450–469.

16. *Кулікова С.* Активізація старшокласників у процесі підготовки до професійного самовизначення // Психологія: Зб. наукових праць. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 136–142.
17. *Кучерявенко И. А.* Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности [Текст] // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 60–62.
18. *Левитов Н. Д.* О психологических состояниях человека. – М., 1964. – С. 103–142.
19. *Моляко В. А.* Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с.
20. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого; Предисл. В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
21. *Павлютенков Е. М.* Профессиональная ориентация учащихся. – К.: Рад. шк., 1983. – 153 с.
22. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
23. Педагогічні засоби підготовки старшокласників до професійного самовизначення в умовах профільного навчання / Д. О. Закатнов, О. В. Мельник, О. В. Осипов, О. Л. Морін, Л. А. Гуцан, О. В. Скалько. – К.: ПІВ АПН України, 2005. – 215 с.
24. *Прангшивили А. С.* Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1973. – С. 11.
25. Про Концепцію державної системи професійної орієнтації населення: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.1994, № 48 // Людина і праця. – 1994. – № 4. – С. 22–29.
26. Професійна діагностика: Зб. / Упоряд. Т. Гончаренко. – 2-ге вид. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 120 с.
27. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Из-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
28. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», 1997. – 425 с.
29. Психологический словарь / Под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
30. Психология. Словарь / Под общ. ред. В. П. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

31. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте: Избранные лекции. – Л.: ГДОИФК, 1973. – 32 с.
32. Савченко Е. А. О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям // Вопросы психологи. – № 3. – 1997. – С. 24.
33. Сафонова Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Сафонова Л. В. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
34. Семенова-Пономарева Р. А. Сравнительное изучение «одаренных» и «обычных» старшеклассников // Актуальні проблеми психології. – Т. 6. Психологія обдарованості. – К., 2002. – Вип. 1. – 208 с.
35. Система методов профессиональной ориентации: Учеб.-метод. пособ. // Основы профессиональной ориентации. – К.: МЗУУП, 1993. – Кн. 1. – 164 с.
36. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – Вип. 13 – С. 415–425.
37. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1997. – 800 с.
38. Сучасний тлумачний словник української мови 65 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Харків: ВД «Школа», 2006. – 1008 с.
39. Федоришин Б. О. Психологічні аспекти профорієнтації. – К.: Знання, 1976. – 47 с.
40. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Моск. пс.-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 672 с.
41. Чорна Л. Г. Ціннісні орієнтації старшокласників із різним рівнем академічних досягнень / За заг. ред. С. Д. Максименка // Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Зб. наук. праць. – К.: «BONA MENTE», 2002. – Вип. 3 (2 частина). – 302 с. – С. 223–231.
42. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. – М.: Тайдекс Ко, 2002. – 376 с.

РОЗДІЛ 4.

ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З УРАХУВАННЯМ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНИХ ТА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ

Неділько Віктор Петрович – професор, д. м. н., керівник відділення наукових проблем організації медичної допомоги дітям і матерям.

Руденко Сергій Антонович – к. м. н., старший науковий співробітник відділення наукових проблем організації медичної допомоги дітям і матерям, провідний науковий співробітник відділу проектування розвитку дитини ІОД НАПН України

4.1. Медико-соціальні фактори впливу на стан здоров'я дітей шкільного віку

«Sublata causa tollitur morbus».
З усуненням причини зникає й хвороба.
Гіппократ

Поняття «здоров'я» Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) визначається як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб та фізичних дефектів [19]. В основі погіршення стану здоров'я школярів наразі знаходиться комплекс соціально-економічних причин, серед яких важливу роль відіграє недосконалість існуючої системи медичного обстеження дітей та підлітків: погіршення якості харчування, забруднення навколишнього середовища та збільшення стресових ситуацій у оточенні школярів. Якість формування здоров'я майже на 50 % залежить від способу та умов життя, у тому числі на 21–27 % – від умов та організації навчального процесу [15].

У процесі формування стану здоров'я змінюється рейтинг різних факторів впливу. Якщо в ранньому віці на формування здоров'я більший вплив мають біологічні фактори, то у молодшому шкільному віці зростає роль соціальних факторів (порушення режиму дня, оптимізація учбового процесу, захоплення телебаченням і комп'ютерними іграми, паління, вживання алкогольних напоїв, токсикоманія тощо). У підлітковому віці здоров'я дитини стає більш залежним від соціально-економічних умов, проте існуючий аналіз і оцінка факторів впливу, зокрема несприятливих чинників внутрішньошкільного середовища, на стан здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл несистемні, а результати досліджень з цієї проблеми є фрагментарними [24].

Серед комплексу чинників, що впливають на здоров'я дитячого населення, сформувались специфічно-соціальні «шкільні фактори ризику». Про це свідчить суттєве збільшення кількості певних захворювань та функціональних відхилень за період навчання у школі [12].

Збереження та зміцнення здоров'я дітей шкільного віку є одним із пріоритетних завдань систем охорони здоров'я та освіти України. Сучасна система освіти має на меті виховання здорової особистості, яка буде дбати про своє здоров'я та здоров'я оточуючих, а також буде прагнути дотримуватися здорового способу життя та формувати його у своєму оточенні [17]. Динаміка демографічних процесів, стан формування якості здоров'я дитячого населення, показники якості життя, стан психічного і соціального розвитку дитини нині є пріоритетними дослідженнями для вчених – медиків, психологів та педагогів [12].

Охорона здоров'я школярів повинна мати найвищий політичний пріоритет і має бути організованою без перешкод. Ідеальним місцем для запровадження програм з охорони здоров'я дітей є школа. Охорона здоров'я школярів повинна базуватися на наукових дослідженнях і проводитись спеціалістами шкільної охорони здоров'я [18].

Реалізація суто фізіологічного підходу до медичного забезпечення в загальноосвітніх навчальних закладах України наразі потребує проведення модернізації з метою введення нових елементів системи. Стан здоров'я школярів в Україні викликає стурбованість медичних працівників у зв'язку з наявністю негативних тенденцій формування рівня захворюваності упродовж навчання у школі та виникненням додаткових соціально-психологічних факторів впливу на дитину під час навчального процесу.

У зв'язку з реформуванням системи освіти, що супроводжується ускладненням навчальних програм, появою нових освітніх закладів та педагогічних технологій, особливої значущості набуває збереження здоров'я школярів [14]. У звіті Американської педіатричної академії

вчені заявили, що кожна дитина заслуговує на те, щоб розвивати її унікальний потенціал з урахування всіх факторів, що заважають її оптимальному розвитку [25].

Значні інформаційні навантаження, психоемоційне напруження, загальне екосоціальне неблагополуччя негативно впливають на формування здоров'я дитини, викликаючи стан напруження, перевтоми та розвиток психосоматичних відхилень. Радикальні зміни у системі шкільної освіти, а саме: більш ранній вступ дітей до школи, широкі впровадження в педагогічну практику інноваційних технологій в освітніх закладах нового типу (ліцєях, гімназіях), супроводжуються збільшенням учбових навантажень і підвищенням інтенсивності розумової діяльності. Усе це сконцентровано у сучасній школі, що призводить до суттєвого ускладнення процесів пристосування учнів до навчання, особливо на початковому етапі [16]. Наукові дослідження свідчать про незадовільний стан здоров'я дітей шкільного віку, що пов'язано зі значним шкільним навантаженням та недостатньою увагою до проблем збереження здоров'я з боку педагогічного колективу, батьків та недосконалістю існуючої системи медичної допомоги. Результати досліджень останніх п'яти років переконливо свідчать, що інтенсивне навчальне навантаження є **найбільш негативним соціальним** фактором шкільного середовища, який впливає на формування стану здоров'я дітей [1]. Головними причинами різкого підвищення захворюваності є збільшення учбового та емоційного навантаження, невідповідність матеріально-технічного забезпечення шкіл сучасним гігієнічним вимогам, порушення раціонального харчування, дефіцит рухової активності та зниження м'язових зусиль, а також зниження рівня суспільної та особистої моралі, більш ранній початок статевого життя. Школа, трудові колективи, сім'я – найефективніші інституції формування поведінки молодих людей, недостатньо використовують свої можливості через відсутність досвіду та відповідних належно забезпечених технологій [2].

На сьогоднішній день не створено оптимального алгоритму співробітництва педагогів і медиків у справі супроводу учбового процесу в школі з позицій контролю за соціальними факторами впливу на стан, збереження здоров'я та оптимальним розвитком кожної дитини. Ось чому одні, як і раніше, вчать, інші лікують. Лише у деяких інноваційних корекційних школах можна спостерігати наміри об'єднання зусиль медичних працівників та педагогів. Цілком очевидно, що навіть за наявності високого рівня освітньої інфраструктури та медичної допомоги не вдається знизити ризик погіршення здоров'я школярів. Традиційні методики викладання не можуть компенсувати реалії

інформаційного вибуху, не перевантажуючи та не виснажуючи молодий організм. Актуалізується пошук нових засобів підтримки та відновлення психофізичних функцій, метою яких є не реабілітація і збільшення об'ємів медичної допомоги дітям у школах, а створення умов, у яких навчальний процес нейтралізував би наявні та не допускав формування в учнів шкільнозалежних патологій. Потрібна інша, зокрема і медико-соціальна педагогіка розвитку здоров'я, метою якої є підвищення рівня гармонійного розвитку особистості. Саме тут підхід, оснований на ранній донозологічній діагностиці, мірах первинної профілактики, відновленні порушених функцій і знешкодженні обмежень оптимальної життєдіяльності, є, на думку більшості експертів, найбільш ефективним, організаційно й економічно виправданим. Дітей наразі потрібно розглядати не як «соціальну групу», а як «росткову зону суспільства» [8, 10].

Учені наголошують, що «фізіологічна ціна» існуючої освіти надто висока, тому існує необхідність застосування ефективних заходів, спрямованих на оптимізацію організаційної структури навчально-виховного процесу починаючи з початкової школи, особливо в освітніх закладах нового типу. Як відомо, на стан здоров'я школярів впливає безліч шкільних і сімейних факторів [6]. У процесі навчання на формування здоров'я дитини впливає система соціально-психологічних і санітарно-гігієнічних факторів. Ступінь впливу залежить від року навчання у школі та форми організації навчально-виховного процесу. Актуальним залишається завдання посилення профілактичної та оздоровчої складової в роботі лікаря-педіатра. Існують спроби розширення сфер реабілітації та відновлювальної медицини, орієнтовані на відносно здорову дитину. Одним із варіантів реабілітаційно-відновлювальних заходів є педагогічні технології розвитку здоров'я, що суттєво впливають на ергономічну основу проведення уроку, орієнтовану на «пробудження», активацію неспецифічних захисних сил організму, цілісне оздоровлення, підвищення ступеня гармонійного розвитку особистості [17].

В Україні розроблено та реалізуються програми системного реформування усіх ланок освіти. Серед них найбільш радикальні та стрімкі зміни відбуваються у загальноосвітній ланці. Незважаючи на значну кількість законодавчих і нормативно-методичних документів щодо гігієнічного забезпечення умов навчання дітей у загальноосвітніх навчальних закладах, серед яких 4 закони України, 10 постанов та розпоряджень Кабінету Міністрів, 3 спільні накази МОЗ і МОІН України, 3 накази МОЗ України, 3 накази МОІН України, 5 ДСанПіН, 20 методичних вказівок та рекомендацій, ситуація з дотриманням вимог

санітарного законодавства, у тому числі і медичним забезпеченням школярів, наразі залишається несприятливою та потребує нагального вирішення на різних рівнях [18].

Сучасна реформа середньої освіти пов'язана з суттєвими змінами у термінах початку та тривалості шкільного навчання. Постійно відбувається радикальне оновлення навчальних програм, навчальних планів, форм та методів роботи – педагогічних інновацій, нових технологій, авторських та експериментальних програм. Дослідники та педагоги наголошують, що практично незамінним та єдиним (після сім'ї) фактором, який може впливати на стан здоров'я дітей та підлітків, є навчальний заклад. На академічному уроці, що є домінуючою формою навчання у школі, діяльність учня організована в невластивому його природі малорухомому режимі. Гіпокінезія на фоні неадекватного віковим нормативам сенсомоторного гальмування виснажує та дизбалансує регуляторні і функціональні процеси функціонування організму дитини [9].

Проведені соціологічні дослідження свідчать, що більше 70 % школярів та 82 % їхніх батьків помічають погіршення стану здоров'я дітей упродовж періоду навчання у школі [5]. На здоров'я дітей шкільного віку впливає низка соціально-економічних та екологічних чинників, але одним із найбільш несприятливих залишається незадовільна організація навчального процесу. У навчальних закладах, особливо інноваційних, нерідко спостерігається невідповідність програмних вимог, умов і методів навчання індивідуальним можливостям дітей і підлітків, підвищення фізичних, психоемоційних навантажень та гігієнічно нераціональна організація навчального процесу, що призводить до неефективних витрат функціональних резервів організму, перенапруження та зриву адаптаційних механізмів. Це зумовлює формування передпаталогічних та паталогічних змін функціонального, а потім і морфологічного характеру. Більш виражені та тривалі адаптивні перебудови відбуваються у процесі переходу школярів до предметного навчання у середній школі. Інформаційні перевантаження, стресогенні ситуації, модернізація навчального процесу без урахування гігієнічних вимог до його організації, поширення шкідливих звичок, гіподинамія, сучасні тенденції «швидкої їжі», що спостерігаються у дитячому середовищі, відсутність сталих орієнтирів на здоровий спосіб життя вимагають від дитячого організму значного перенапруження. Це, разом з іншими негативними факторами, призводить спочатку до функціональних порушень, а згодом до формування органічної патології. Напружені шкільні роки у період нейрогуморальної перебудови відображаються на соматичному рівні та функціонуванні організму

в цілому [4]. Існує тісний зв'язок між погіршенням показників фізичного розвитку та стану здоров'я учнів з інтенсифікацією навчання, психоемоційним стресом. Висока чутливість дітей шкільного віку до дії будь-яких факторів навколишнього середовища, у тому числі і факторів шкільного оточення, що вважаються факторами ризику, визначається насамперед функціональною незрілістю дитячого організму [20]. Ігнорування особливостей вікового індивідуального розвитку та адаптаційних можливостей учнів є головною причиною невідповідності існуючої практики навчання і виховання вимогам часу та погіршення стану здоров'я школярів. Встановлено тісний взаємозв'язок між погіршенням показників стану здоров'я школярів зі стилем їхнього життя. Значні коливання частоти реєстрації захворювань на окремих територіях України вимагають насамперед уваги та зусиль педіатрів щодо формування здорового способу життя в сім'ї та громаді, що є визначальним для здоров'я дітей [13].

Упровадження нових програм, педагогічних технологій, інтенсифікація навчального процесу, що відбувається без достатнього гігієнічного апробування та регламентації, призводить до зниження працездатності школярів, а високий рівень вимог зумовлює численні негативні зрушення у морфофункціональному стані та здоров'ї дітей. Упровадження у навчальний процес практично нових навчальних програм і більшості педагогічних технологій здійснюється без реальних фізіолого-гігієнічних досліджень та гігієнічного супроводу. У практиці апробації та впровадження нових навчальних програм і педагогічних технологій виявлено низку недоліків: відсутність системи фізіолого-гігієнічного моніторингу та оцінки їх за гігієнічними критеріями, у тому числі невідповідність обсягу та розподілу навчального навантаження упродовж навчального року функціональним можливостям учнів відповідного віку. Недостатньо ефективними є і засоби фізіолого-гігієнічної експертизи оцінки якості й ефективності програм та педагогічних технологій. Як наслідок – відсутній результат комплексних педагого-психолого-гігієнічних досліджень щодо одночасного використання та поєднання програм підвищеної складності у ЗНЗ інноваційного типу для обдарованих дітей, у профільних та спеціалізованих класах і школах [21].

Вплив соціальних факторів на погіршення показників здоров'я дітей визначає необхідність подальшого пошуку шляхів оптимізації медичного забезпечення дітей шкільного віку. Варто звернути увагу на порушення гігієнічних вимог до організації режиму дня учня: значне перевищення нормативного часу для виконання домашніх завдань, зменшення часу або і взагалі його відсутність для рухової

активності та перебування на свіжому повітрі, зменшення тривалості нічного сну. Гіподинамія наразі стає визначальною проблемою соціального оточення дитини в режимі навчального процесу. Для більшості дітей уроки фізкультури є єдиним фізичним навантаженням, тому врахування їхнього стану здоров'я, фізичного розвитку та фізичних можливостей є важливою складовою медико-педагогічного контролю.

За даними профілактичних оглядів, упродовж останніх 5 років на одну третину скоротилась чисельність групи практично здорових дітей та збільшилась чисельність групи дітей з хронічними захворюваннями. Кількість абсолютно здорових дітей нині, за даними різних авторів, становить від 2 % до 20 %. Лише 16,95 % дівчаток і 14,02 % хлопчиків не мають хронічної патології [12]. Уже у перший клас приходить 30 % дітей, які мають хронічні захворювання, у 5-му класі цей показник сягає 50 %, а до 9-го класу зростає до 64 % [7]. Питома вага дітей з наявністю хронічної патології за останні 10 років збільшилась на 22 %, рівень захворюваності дітей збільшився у всіх областях України, зокрема за останні 10 років на 42,5 %, а у підлітків – на 64 %. Як свідчать дані досліджень, серед загальної кількості підлітків до моменту здобуття середньої освіти здоровими залишаються 6 %. 45–50 % випускників мають суттєві морфофункціональні відхилення, а 40–60 % – хронічні захворювання. Від 20 % до 80 % підлітків набувають патологію одночасно 2–5 функціональних систем організму [20]. Кількість дітей-інвалідів за останні 10 років збільшилась у 4 рази, на фоні зниження кількості народжених практично здорових дітей. Для структури дитячої захворюваності все більш характерним стає ріст різноманітної функціональної патології, що в умовах відсутності чітко вираженого патоморфологічного субстрату захворювання виявляється варіабельністю клінічної симптоматики [22].

Ситуацію із станом здоров'я дітей в Росії також можливо оцінити як кризову, у якій зберігаються і зростають негативні тенденції показників здоров'я дитячого населення. Згідно з даними, отриманим у НЦЗД РАМН, не більше 3–10 % дітей вважаються здоровими, зазначається переважне зростання хронічної патології, частота якої за останні 10 років збільшилась на 22 %. Разом із соматичним, погіршується нервово-психічне і репродуктивне здоров'я дітей, їхній фізичний розвиток, підвищується рівень інвалідності [3].

Домінуючі позиції серед захворювань дітей шкільного віку належать порушенням органів дихання, травлення, опорно-рухового апарату, нервової системи, органів чуттів, серцево-судинної системи, шкіри та підшкірної клітковини [2].

За останні 20 років більше, ніж у 10 разів збільшилась чисельність дітей з хворобами органів травлення та ендокринної системи, у 2,5 рази – з хворобами кровообігу, у 1,5–2 рази – органів дихання, зору, кістково-м'язової системи та дефектами мовлення. Фізіометричні дані сучасного покоління відповідають рівню 1960–70-х років [11].

За період навчання у школі в 3,5–5 разів відбувається збільшення кількості відхилень у серцево-судинній системі, у 1,4–4 рази – уражень органів шлунково-кишкового тракту, ока і його придаткового апарату, у 1,5–5 разів – кістково-м'язової системи, у 2–4,2 рази – нервової, у 1,5–4,8 рази – ендокринної системи. Алергічні захворювання відзначались у 5,6 % обстежених учнів (атопічний дерматит, бронхіальна астма) [23].

Найбільшими темпами рівень захворюваності зріс за такими класами хвороб: хвороби ендокринної системи – на 73,9 % (у тому числі ожиріння на 50,0 %), новоутворення – на 20–46,3 %, хвороби органів дихання – на 34,9 %, хвороби крові та кровотворних органів – на 25 %, хвороби системи кровообігу – на 18 %, хвороби сечостатевої системи на 33,3 %, хвороби вуха та соскоподібного відростка – на 31,8 %, хвороби нервової системи – на 31 %.

Не дивлячись на високі показники розповсюдженості основної частини захворювань, закладами практичної охорони здоров'я України на диспансерний облік береться третя частина від всієї патології – 33,4 % підлітків. З числа хронічних хворих по розповсюдженій патології найменший охопит диспансерним наглядом зберігається серед підлітків із захворюваннями очей і придаткового апарату – 36,8 %, кістково-м'язової системи – 45,3 %, захворюваннями носоглотки – 43,2 %. У більшому числі випадків (58,4–77,5 %) диспансерним спостереженням охоплюються підлітки з найбільш значимими за ураженнями захворюваннями: бронхіальною астмою, холециститом, виразковою хворобою, хронічним гепатитом, дифузним зобом I–III ступеню, цукровим діабетом, хронічним пієлонефритом, гломерулонефритом [13].

Запитання для обговорення

1. Дайте визначення поняття «здоров'я», згідно з класифікацією ВООЗ. Чи згодні Ви з ним? Ваш варіант.
2. Обґрунтуйте складові частини визначення поняття «здоров'я» у їх системній взаємозалежності. Що, на Вашу думку, має бути додатковим елементом системи?
3. Чому виник термін «шкільні захворювання»? Дайте визначення поняття «шкільні захворювання», поясніть чому виник такий термін?

4. Які захворювання найбільш характерні для дітей шкільного віку? Чому?

5. Визначте соціальні фактори формування захворювань дітей шкільного віку.

Література

1. *Александрова И. Э.* Физическая активность детей школьного возраста // Рос. педиатр. журн. – 2009. – № 2. – С. 11–14.

2. *Апанасенко Г. Л.* Охрана здоровья здоровых: постановка проблемы в Украине и России // Український медичний часопис. – 2009. – № 4 (72). – С. 122–124.

3. *Баранов А. А., Альбицкий В. Ю., Винярская И. В.* Изучение качества жизни в педиатрии. – М.: Союз педиатров России, 2010. – Вып. 10. – 272 с. – (Серия: «Социальная педиатрия»).

4. *Берзін В. І., Бевз Р. Т., Стасюк Л. А.* Концептуальне питання гігієнічного забезпечення організації навчального процесу у сучасній школі // Національна академія медичних наук України. – 2004. – Т. 10. – № 1. – С. 193–199.

5. *Волинська Л. А., Бурбела Е. І., Левенець С. С.* Психосоціальна адаптація дітей шкільного віку / Л. А. Волинська, Е. І. Бурбела, С. С. Левенець, Т. М. Косовська, І. Є. Сахарова // Современная педиатрия. – № 3 (12). – 2006. – С. 167–169.

6. *Глазунов Н. С., Демин С. Ю.* План действий по разработке региональных программ по укреплению здоровья детей // Профилактика заболеваний и укрепления здоровья. – 2004. – № 2. – С. 48–56.

7. *Калініченко Ю. А., Сіротченко Т. А.* Взаємозв'язок та взаємовплив стоматологічного та соматичного здоров'я дітей та підлітків як сучасна медико-соціальна проблема // Современная педиатрия. – 2010. – № 3 (24). – С. 58–64.

8. *Кретова И. Г., Русакова Н. В., Березин И. И.* Состояние здоровья учеников образовательных учреждений разного типа г. Самары // Педиатрия. – 2011. – Т. 90. – № 1. – С. 125–129.

9. *Крукович Е. В., Жданова Л. А., Лучанинова В. Н.* Рисковые периоды формирования здоровья детей и подростков // Педиатрия. – 2007. – Т. 86. – № 2. – С. 103–106.

10. *Латин Ю. Е.* Государственная политика в области охраны здоровья детей как научная проблема // Вопросы современной педиатрии. – 2006. – № 6. – С. 13–14.

11. *Лук'янова О. М.* Проблеми здоров'я здорової дитини та наукові аспекти профілактики його порушень // Мистецтво лікування. – 2005. – № 2. – С. 6–15.
12. *Лукьянова Е. М.* Медицинские и педагогические аспекты проблемы сохранения здоровья детей // Межд. мед. журнал. – 2003. – Т. 9. – № 3. – С. 69.
13. *Мойсєєнко Р. О.* Частота та структура захворюваності дітей в Україні та шляхи її зниження // Современная педиатрия. – № 2 (24). – 2009. – С. 10–15.
14. *Неділько В. П., Камінська Т. М., Руденко С. А.* Стан фізичного здоров'я дітей шкільного віку та шляхи його підвищення / В. П. Неділько, Т. М. Камінська, С. А. Руденко, Л. П. Пінчук // Перинатология и педиатрия. – 2009. – № 2. – С. 72–74.
15. *Онищенко Г. Г.* Обеспечение санитарно эпидемиологического благополучия детского населения России // Гигиена и санитария. – 2008. – № 2. – С. 72–77.
16. *Пляскина И. В.* Здоровье детей, обучающихся в школах нового вида // Гигиена и санитария. – 2000. – № 1. – С. 62–64.
17. *Полька Н. С., Лебидинець Н. В.* Фізіолого-гігієнічна оцінка фізичного та психічного здоров'я старшокласників інноваційного навчального закладу (семестрово-цикло-блочна система викладання) // Современная педиатрия. – № 2 (53). – 2010. – С. 38–43.
18. *Полька Н. С., Гозак С. В., Станкевич Т. В.* Удосконалення медико-профілактичного забезпечення дітей у загальноосвітніх навчальних закладах – вимога часу // Гигиена и санитария. – 2009. – № 1 (46). – С. 52–54.
19. Преамбула до статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я, який було прийнято Міжнародною конференцією з охорони здоров'я в Нью-Йорку 19–22 червня 1946 року, підписано 22 липня 1946 року представниками 61 країни, вступив в силу 7 квітня 1948 року.
20. *Сергета І. В., Безрукова Н. Ю.* Інтегральний підхід до гігієнічної оцінки та моніторингу функціонального стану дітей та підлітків // Вісник Морфології. – 2006. – № 12 (2). – С. 273–275.
21. *Сердюк А. М., Полька Н. С., Єременко Г. М.* Гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в сучасних умовах реформування освіти в Україні // Гігієна населених місць. – 2004. – Вип. 43. – С. 402–406.
22. Стратегические направления улучшения здоровья и развития детей и подростков WHO/FCN/CAN/.02.21. // Всемирная Организация здравоохранения. – 2004.
23. *Тяжка О. В., Казакова Л. М., Строй О. А.* Сучасні особливості стану здоров'я дітей молодшого та середнього шкільного віку

м. Києва / О. В. Тяжка, Л. М. Казакова, О. А. Строй, М. М. Васюкова, А. М. Антошкіна, Т. О. Вакуловська, Т. О. Трофіменко // Клінічна педіатрія. – 2011. – № 4 (31). – С 43–47.

24. *Шпангенберг С., Боева Б. В.* Воздействие факторов учебной среды и обучения на состояние здоровья учеников // Гигиена и санитария – 2003. – № 5. – С. 50–53.

25. *Barros R. M., Silver E. J. and Stein R. K.* School Recess and Group Classroom Behavior // Pediatrics. – 2009. – 123. – P. 431–436.

4.2. Характеристика медико-психо-соціальних факторів у динаміці формування стану здоров'я дитячого населення

Фізичне здоров'я нерозривно пов'язане з психічним здоров'ям учнів. Негативні ознаки розвитку психічного стану мають психогенний характер і виникають внаслідок психотравмуючих ситуацій, емоційної напруги, особливо під впливах несприятливих факторів. Від педагогів, медиків, батьків залежить вирішення такої важливої проблеми, як досягнення високого інтелектуального рівня у процесі навчання шляхом збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління. У той час, коли освітяни впроваджують нові педагогічні технології, завдання медиків полягає у гігієнічній оцінці їхнього впливу на організм школярів [10].

Найбільше збільшення кількості відхилень нервово-психічного розвитку відмічається у дітей шкільного віку. Граничні порушення психічного здоров'я, значна частина яких не виявляється, психосоматичні розлади у дітей та підлітків є однією з основних міждисциплінарних проблем охорони здоров'я. Відхилення у психічному здоров'ї дітей є предикторами формування соматичної патології.

За даними авторів, хвороби нервової системи за рахунок вегетативної дисфункції займають друге місце (43,5 %) серед інших захворювань. Лише 30 % учнів молодших класів та вдвічі менше старших є повністю здоровими щодо функціонування нервово-психічної системи, а у 18,1 % хлопчиків та 21 % дівчаток до кінця навчання в школі не відмічаються нервово-психічні розлади [2]. У дівчат старшого підліткового віку переважають ваготонія, симпатико- та асимпатикотонічна реактивність, достатнє вегетативне забезпечення діяльності, у юнаків – ейтонія та симпатикотонічний варіант вегетативної реактивності. Для юнаків 17-річного віку характерні низькі адаптивні можливості організму та їхня нестійкість. 40,1 % школярів мали ту або іншу форму або одночасно дві форми порушення вегетативного гомеостазу. Прояви вегетативних дисфункцій, зокрема нейроциркуляторної, вегетосудинної дисфункції у вигляді головного болю, відзначалися у 6,3 % дітей [13]. Особливу увагу варто звернути на нервово-психічні функціональні відхилення, яким властива тенденція до збільшення і, за даними авторів, мають поширення у 10–45 % дітей шкільного віку.

Збільшення кількості функціональних відхилень та хронічних захворювань відбувається за рахунок преморбідних форм психічної патології, тоді як захворюваність шизофренією, маніакально-депресивним психозом (МДП) та іншими психозами залишається достатньо стабільною. Упродовж останніх років розповсюдженість хронічних

розладів нервово-психічної сфери зросла з 59,3 % до 145,5 % на 1000 населення. Найбільший ріст даної патології відмічається у дітей шкільного віку, за даними Міністерства охорони здоров'я Росії, 79 % школярів мають пограничні порушення психічного здоров'я, значна частина яких не виявляється.

Збереження та зміцнення психічного здоров'я дітей і підлітків, забезпечення повноцінної освіти та гармонійного формування особистості підростаючого покоління є найбільш важливими медико-соціальними завданнями суспільства. Існуючі наразі умови навчального процесу виявляють патогенний вплив на соматичне та психічне здоров'я учнів [21].

Кризовий стан суспільства, деструктивна агресія засобів масової інформації, нестабільність внутрішньородинного середовища, руйнівні зміни мотиваційної сфери на тлі біологічно-конституційного статусу за відсутності всебічної активної планової профілактичної програми девіантної поведінки підлітків у системі охорони здоров'я та шкільного виховання є основними джерелами соціально-психологічної дестабілізації сучасних дітей [4].

Якісно інша, порівняно з попередніми інститутами соціалізації (сім'я, дошкільний заклад), атмосфера школи ставить нові, більш складні вимоги до особистості дитини і, насамперед, до її соціально-психічного рівня. У свою чергу це підвищує ризик розвитку психологічних порушень різного ступеня вираженості та часто потребує надання спеціалізованої допомоги.

На практиці частіше всього доводиться зустрічатись зі станами, що призводять до формування шкільної дезадаптації (ШД), астеничного та церебрастенічного синдромів, мінімальних мозкових дисфункцій [7].

Тривожність дитини є комплексним феноменом, який характеризується специфічними когнітивними, афективними й поведінковими реакціями, залежно від ступеня вираженості у індивідуальному емоційному просторі об'єктивних і суб'єктивних ознак загрози. У дітей шкільного віку, які упродовж тривалого часу хворіли та хворіють на соматичну патологію, високий рівень загальної тривожності реєструється у 4 рази частіше ніж серед дітей контрольної групи (24,7 % проти 6,58 %). Найбільш вразливими є діти з хронічною бронхолегеневою патологією; хлопці вдвічі більш вразливі [14].

Обсяг інформації, який безперервно зростає, підвищення розумового навантаження, недостатня фізична активність, недоліки в організації харчування, порушення режиму відпочинку, сну та інші аспекти

умов життя призводять до відхилень у стані здоров'я дітей і зменшення функціональних можливостей організму [11].

Охорона психічного здоров'я школярів заслуговує особливої уваги. Необхідність введення у школах програм збереження психічного здоров'я учнів є пріоритетною для покращення рівня навчання. Найбільш важливою умовою підтримання нервово-психічного благополуччя школярів є повноцінна адаптація до оточення школи, під яким мають на увазі сукупність розумових, емоційних та фізичних навантажень як пов'язаних, так і не пов'язаних з учбовим процесом. Відхилення у психофізіологічному статусі учнів є причиною виникнення дезадаптаційних порушень та соматичних захворювань, які створюють ускладнення при засвоєнні учбової програми, що призводить до порушення нормального зросту та розвитку дитини [1, 11].

Психосоматичні розлади у дітей та підлітків є однією із основних міждисциплінарних проблем охорони здоров'я. Проведені дослідження дозволяють розцінювати відхилення у психічному здоров'ї дітей як предиктори соматичної патології, у зв'язку з цим психодіагностика особливостей розвитку дітей останнім часом стає все більш актуальною [3].

Важливою проблемою дітей шкільного віку є головний біль (цефалгія) – одна з найчастіших скарг при різних патологічних станах. Синдром хронічного болю у дітей становить важливу медико-соціальну проблему. Його прояви мають місце у 60–70 % випадків серед дітей, госпіталізованих до лікарні. За патофізіологічними механізмами розрізняють головний біль судинного генезу, м'язового напруження, ліквородинамічний, невралгічний та психалгію. Соціальними наслідками тривалого больового синдрому є погіршення рівня якості життя дитини, формування психопатологічних реакцій. Зокрема головний біль призводить до погіршення успішності у 50–55 % школярів, погіршення сну, пам'яті, до психоемоційних розладів у 30 %. Це, в свою чергу, впливає на показники гармонійності розвитку. У дітей з неврологічною патологією головний біль найчастіше має комбінований характер. Хронічні форми болю спостерігаються як при певних нозологіях (мігрень, головний біль, напруження, кластерна цефалгія), так і у вигляді синдрому при різних видах соматичної та неврологічної патології. Умови навчального процесу впливають на соматичне та психічне здоров'я учнів. Існує тенденція до збільшення кількості дітей з наявністю головного болю. Це тісно пов'язано з впливом сім'ї та позасімейних факторів, що можуть призвести до маніфестації синдрому головного болю у школярів. Відмічена концентрація випадків головного болю у школярів, у сім'ях яких, переважно у матерів, уже

спостерігався головний біль. Стан головного болю виявляє значний негативний вплив на відвідування школи й успішність. Згідно із дослідженням А. Оксанена [20], діти з мігренню витрачали більше часу на заняття різними видами спорту, ніж діти з епізодичними варіантами головного болю або діти без головного болю. Діти з мігренню та з епізодичними головними болями частіше використовують комп'ютер, ніж діти без головного болю, саме тому, що комп'ютерні ігри відволікають увагу дитини від проблем головного болю, викликаючи знеболюючий ефект [16].

Неуважність дітей може бути пов'язана з наявністю головного болю, зниженням батьківської уваги, позбавленням турботи та з жорстоким поведінням учителів, з демонстрацією зневаги, насильства з боку дітей у школі. Проблема підвищення стресостійкості учнів має нині високу актуальність. За даними вчених, саме психосоматичні розлади та захворювання є найбільш розповсюдженими у дітей і підлітків. Сформувалась нова наука – «психосоматика», проте вона має давню історію та вивчає співвідношення між психічними відхиленнями та соматичними розладами. Наразі доведено, що у патогенезі багатьох захворювань значну роль відіграють саме несприятливі психічні та соціальні чинники. Сучасні моделі виникнення захворювань та психологічних відхилень є багатофакторними, з особливим акцентом не лише на психологічному, але і соціальному та інших факторах впливу. Психосоматична патологія є спільною для педіатрів, психологів та психіатрів. Цей напрям продовжує розвиватися в умовах жорстокої регламентації, бюрократизації та консерватизму існуючої міжнародної класифікації захворювань [9, 18].

Вагоме значення для здоров'я школярів також має формування у них синдрому хронічної втоми. Хронічна втома – це стан, при якому імунна система дитини стає беззахисною перед різноманітними вірусно-бактеріальними агентами та виникненням швидкої втоми, слабкості, в'ялості, дефіциту енергії, апатії. Унаслідок цього у дітей порушується пам'ять, здатність вирішувати завдання, виникає безсоння, тремор рук, неспокій та безпричинні страхи. Якщо не вживати вчасно заходів, це може призвести до психологічних відхилень і навіть хронічних захворювань. Несвоєчасне розпізнавання характеру та природи відхилень, відсутність індивідуально-корегуючих програм призводять не лише до хронічного відставання у засвоєнні шкільної програми, а і до порушень психо-соціального розвитку дитини та до різноманітних форм відхилень у поведінці.

Під впливом гіподинамії, дефіциту сну, порушення режиму харчування, а також куріння батьків у учнів початкових класів формується

високий рівень нових факторів ризику розвитку хвороб. При зниженні рівня адаптаційних можливостей організму дітей під впливом в т. ч. навчання, порушуються механізми вегетативної регуляції, що обумовлює високий ризик розвитку вегетативної дисфункції, яка стає основою формування відхилень з боку різних органів і систем. Порушення режимних моментів також призводить до значного погіршення здоров'я дітей шкільного віку.

Стан здоров'я школярів в Україні потребує особливої уваги у зв'язку з наявністю негативних тенденцій у формуванні стану здоров'я та рівня захворюваності упродовж навчання у школі на фоні виникнення додаткових факторів соціального впливу на дитину під час навчального процесу.

Створення умов для формування стійкої поведінки, яка допомагає збереженню здоров'я, може стати найбільш важливим резервом збереження і зміцнення здоров'я підлітків. Важливе значення мають аспекти психогігієнічної оптимізації навчально-виховного процесу також і у старшій школі [5].

Важливе значення має зокрема оптимізація режиму дня школяра. Так, наприклад, на виконання домашніх завдань 45,1 % учнів початкових класів витрачають менше 1 год, 35,3 % – від 1 до 2 год, 15,7 % – до 3 год, інші – ще більше часу. 36,2 % учнів 5-х класів витрачають на це до 1 год, 41,9 % – від 1 до 2 год, 19 % – до 3 год, інші – ще більше. Серед учнів 9-го класу 18,6 % витрачають на виконання домашніх завдань 1 год, від 1 до 2 год – 53,9 %, до 3 год – 21,6 %, інші – більше. Таким чином, більшість учнів витрачають більше часу на виконання домашніх завдань, ніж рекомендують гігієністи. Відповідно знижується термін сну, необхідного для нормального фізичного та психічного розвитку. Потреба у нормальному сні змінюється з віком. Зокрема середня тривалість сну у школярів молодших класів має становити не менше 9 год, у школярів середніх класів – 8 год, у школярів старших класів – не менше 7 годин. Результати обстеження свідчать, що у 65,5 % дітей має місце недосипання. Порушення сну та сонливість є причиною більш низького рівня успішності у школі, порушення неврологічного функціонування та виникнення поведінкових проблем. Щодо недостатньої тривалості нічного сну, то цей чинник дозволяє припустити високу вірогідність розвитку перевтоми серед дітей як передумови формування так званих «шкільних хвороб».

Режим дня учнів став значно щільнішим, зменшився термін перебування дітей на відкритому повітрі та сну; збільшився час, необхідний для виконання домашніх завдань, а також час, який затрачується на перегляд телепередач і занять на комп'ютері. Встановлено, що

близько 80 % підлітків використовують мобільні телефони та персональні комп'ютери здебільшого з ігровою метою. Для активних власників мобільних телефонів і комп'ютерів характерні високий рівень агресивності, тривожності, ворожості та соціального стресу, низький рівень стресостійкості, резистентності, схильність до артеріальної гіпотонії. Негативний вплив мобільних телефонів і комп'ютерів на здоров'я школярів підсилюється зі збільшенням тривалості та кратності їх використання [15]. Формується комп'ютерна залежність, яка з часом може стати такою ж небезпечною, як Інтернет-залежність чи ігроманія.

Проблема патологічної залежності розпочинається тоді, коли прагнення відійти від реальності домінує у пам'яті та стає центральною ідеєю. Цей відхід може здійснюватися у найрізноманітніші способи, зокрема і прагненням мати більш досконалу електронну техніку [6]. Нерегламентоване використання сучасних комунікаційних технологій може призвести до розвитку та накопичення як загальної втоми, так і перевтоми окремих систем організму (зорового аналізатора, опорно-рухової та нервової системи), гіпокінезії, що у сполученні з нераціональним харчуванням, зокрема, сприяє збільшенню на 15–20 % кількості дітей з надлишковою масою тіла.

Важливими психосоціальними факторами сучасної школи є збільшення кількості дітей та підлітків, які виключаються з школи через їхню зухвалу, агресивну поведінку. Жертвами агресії найчастіше стають молодші за віком діти та люди похилого віку. Розлад поведінки є найбільш поширеним психічним розладом дитячого віку та зустрічається більш ніж у 4 % сільського та 9 % міського населення у європейських країнах. У дітей молодшого віку основними проявами соціальних психічних відхилень можуть бути: потяг до руйнації, гнівливність, забіякуватість, нечесність, схильність до крадіжок. У підлітковому віці приєднуються залякування, зловживання психоактивними речовинами, втечі з дому, підпали та інші асоціальні вчинки. У таких дітей недостатньо сформовані або повністю відсутні соціальні навички, необхідні для підтримки дружніх відносин. Найчастіше такі діти знаходяться у зоні відторгнення (ізоляції). Актуальність проблеми пояснюється і тим, що до 40 % дітей з агресивною поведінкою у віці 7–8 років проявляють рецидивуючу делінквентну поведінку вже до настання підліткового віку, а понад 90 % підлітків з делінквентною поведінкою виявляють агресивні тенденції ще у дитинстві. Агресивна поведінка у таких дітей є постійною [22]. Збільшення навантаження на психо-емоційну сферу, частоти стресових ситуацій та станів можуть провокувати перехід до депресії, що також може призводити до

послаблення захисних та адаптативних функцій організму, а далі до патологічного стану або хвороби.

Важливою проблемою є формування гіперкінетичних розладів. Одночасно з гіперкінетичним розладом 66 % дітей шкільного віку мають, за даними міжнародних мультицентрових досліджень, інші супутні психічні розлади, пов'язані із соціальним оточенням. Депресія або манія можуть бути діагностовані у 4 %, опозиційно-викличні форми поведінки в 40 %, тривожний розлад в 34 %, тикозний розлад у 11 % таких дітей [16].

Значною проблемою є збільшення кількості дітей з «затримкою психічного розвитку». Так, у період між 1997–1998 рр. та 2000–2001 рр. їх кількість збільшилась на 63,3 %. За цей період кількість дітей з «аутизмом» – на 40 %. Однією із причин є те що емоційні та поведінкові труднощі негативно впливають на спілкування з родиною, дружбу, навчання і проведення вільного часу, а також виявляють негативний вплив на соціальне оточення [17].

Синдром гіперактивності з дефіцитом уваги (СГДУ) – патологія, що наразі часто зустрічається у дитячій популяції та має величезне соціальне значення. За даними різних авторів, синдром гіперактивності з дефіцитом уваги зустрічається у від 2 % до 18 % школярів. Згідно з даними Американської психіатричної асоціації, від 3 % до 5 % дітей мають СГДУ (2 млн дітей у США). За даними російських учених, частота СГДУ становить 7,6 %. У хлопчиків ця патологія зустрічається у 4,5 рази частіше, ніж у дівчат. Клінічна картина СГДУ складається з симптомів гіперактивності, імпульсивності та дефіциту уваги. На підвищену втомлюваність скаржились 68 % дітей з наявністю такої патології, на загальну слабкість – 21 %, на дратівливість – 49,2 %, на образливість, плаксивість – 26 %, на зниження успішності – 18 %, на зниження пам'яті, уваги – 31 %, на зниження апетиту – 22,5 %, на зміни у поведінці – 41 %. Порушення сну у вигляді важкості засинання, бентежного, уривчастого, поверхневого сну спостерігалось в 19 % хворих.

Суттєву актуальність представляє вивчення особливостей психофізіологічного статусу учнів на перехідних етапах розвитку та навчання (1, 5, 7, 10 класи). Ці періоди вважаються критичними. У критичні шкільні роки відбувається помітне збільшення шкільної тривожності. Велику кількість учнів з високим рівнем шкільної тривожності можна пояснити морфофункціональними особливостями ЦНС у дані вікові періоди, а також підвищеною вразливістю, обумовленою інтенсифікацією учбового процесу, підвищеними вимогами в школі та сім'ї, дефектами виховання, наявністю соматичних захворювань та гормональними змінами, що починаються у цьому віці [12]. Існує пряма залежність динаміки серцевої діяльності у дітей в молодший шкільний період від рівня зрілості

функціональної активності мозку. Встановлено, що діти, у яких при вступі до школи виявляються ознаки запізнення становлення біоелектричної активності головного мозку, до закінчення початкової школи мають ризик формування функціональних порушень з боку серцево-судинної системи.

Для повної діагностики можливих порушень психічного здоров'я учнів середніх і старших класів, як нозологічно (синдромально) окресленого, так і донозологічного рівнів, в умовах скринінгового психологічного тестування оптимальним є набір наступних методик для:

- оцінки рівня тривожності – методики Спілбергера–Ханіна;
- визначення загального рівня невротизації і психопатизації – методики рівня невротизації і психопатизації (УНП);
- оцінки емоційного стану учнів – дитячий депресивний тест М. Ковача;
- оцінки психологічного клімату колективу – карти-схеми Л. Н. Лутошкіна.

Методика визначення характеру депресії Бека (BDI) є достовірною та надійною для визначення ступеня, міри депресії у підлітків і широко використовується [8, 19].

У результаті проведених досліджень встановлено характер формування вад особистісного розвитку дітей шкільного віку залежно від типу хронічних захворювань та функціональних відхилень. На рисунку 4.1 представлені показники співвідношення вад особистісного розвитку імпульсивності, агресивності, тривожності та невпевненості у дітей з захворюваннями опорно-рухової системи (сколіоз), нервової системи (вегето-судинна дистонія), серцево-судинної системи (кардіопатія), органів зору (міопія), носоглотки (хронічний тонзиліт) та шлунково-кишкового тракту (дискінезія жовчовидільних шляхів) (рис. 4.1).

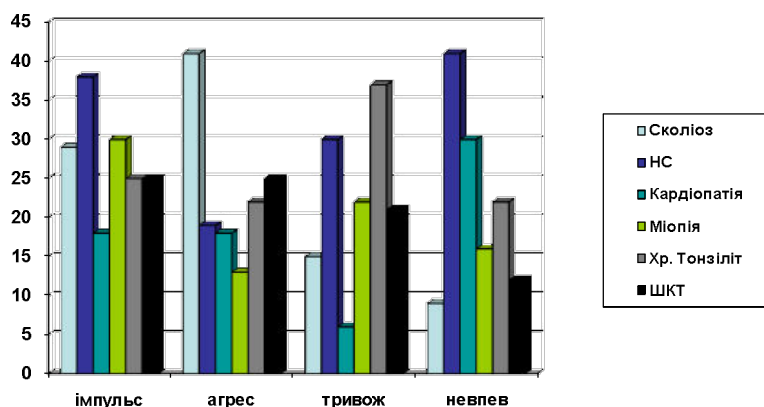


Рис. 4.1. Вад особистісного розвитку як маркери окремих груп захворювань

Вади особистісного розвитку відрізняються за характером захворювання. Наприклад, імпульсивність була найбільш характерною для дітей, які мали захворювання нервової системи (37 %), органів зору (30 %) та сколіоз (28 %). Агресивність виявилась найбільш характерною для хворих на сколіоз (42 %), захворювання шлунково-кишкового тракту (25 %) та хронічний тонзиліт (22 %) і найменш характерною для хворих на міопію (13 %) – діти з проблемами органів зору виявились найменш агресивними, але досить імпульсивними (30 %). Тривожність була найбільш характерною для дітей, у яких був діагностований хронічний тонзиліт (37 %) – токсичне ураження з боку хворих мигдаликів призводить до впливу на щитовидну залозу і відповідно до можливих гормональних порушень, захворювань нервової системи (30 %) та органів зору (23 %), найменш характерна для дітей з кардіопатіями. Невпевненість найбільш характерна для дітей з проблемами нервової системи (41 %), серця (30 %) та хронічного тонзиліту (23 %), а найменш характерна для дітей зі сколіозом. Варто наголосити, що розробка психологічної маркерної системи для визначення хронічних захворювань наразі на етапі вивчення, тому наведені результати можна вважати попередніми. Проте, спираючись на отримані дані, ми можемо рекомендувати дітям з виявленою імпульсивністю пройти обстеження невролога, окуліста та ортопеда. Дітям, у яких діагностовано агресивність варто пройти обстеження ортопеда, гастроентеролога та отоларинголога, при наявності тривожності – отоларинголога, ендокринолога, невролога та окуліста, дітям з невпевненістю – невролога, кардіолога та отоларинголога. За наявності комбінованих дефектів особистісного розвитку проводиться відповідне комбіноване dokoncультування.

Важливим напрямом роботи зі встановлення залежності між формуванням хронічних захворювань та функціональними відхиленнями є проведення соціометричних досліджень. Соціометрія визначає соціальний статус дитини, рівні сприйняття дитиною колективу та прийняття дитини в колективі, а також соціальної та життєвої активності, поняття лідерства в групі тощо. Рівень соціальної активності ми визначали за 5-ма рівнями: високий, вище середнього, середній, нижче середнього та низький. Після проведеного аналізу залежності соціометричних параметрів та груп нозологічних відхилень виявлено, що основна група хворих дітей мала низький рівень соціальної активності (рис. 4.2).

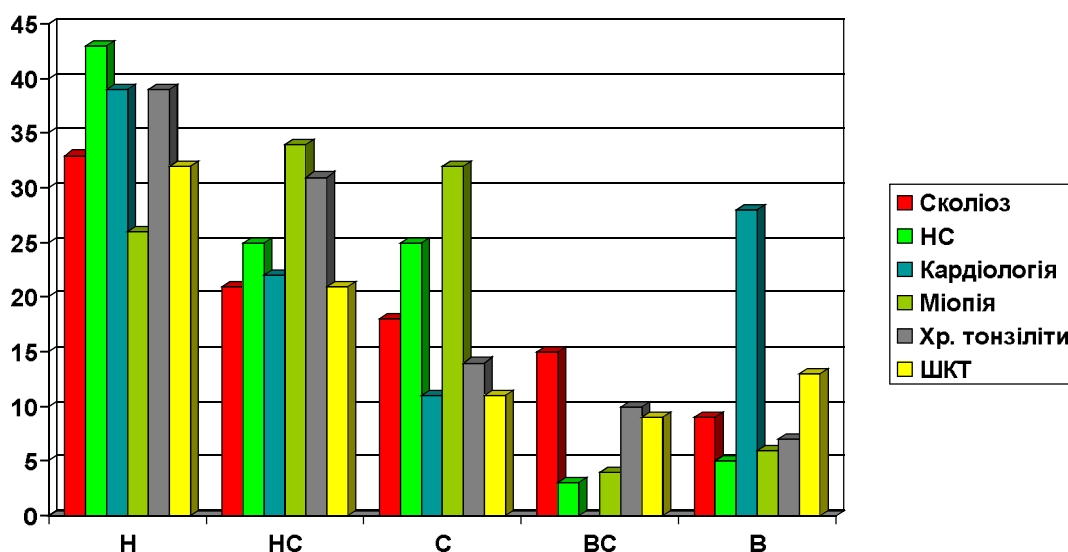


Рис. 4.2. Соціометрична характеристика основних груп «шкільних» захворювань

Низька життєва активність була характерною для дітей з захворюваннями нервової системи – 43 %, серцево-судинної системи – 38 % та з наявністю хронічного тонзиліту. На увагу заслуговує велика кількість дітей з короткозорістю в групах з низькою (26 %), нижче середньої (34 %) та середньою (32 %) соціальною активністю. Рівень соціальної активності вище середнього характерний для дітей з найвищими параметрами здоров'я – у цій групі соціальної активності лише сколіоз був проявлений більшою мірою, ніж у групі дітей з високою соціальною активністю. Діти з високою соціальною активністю мали більше проблем зі здоров'ям, ніж діти з групи соціальної активності вище середнього рівня, але значно менше ніж діти з низьким та нижче середнього рівнями соціальної активності. Найбільш характерними патологічними відхиленнями для дітей з групи високої соціальної активності стали проблеми з кардіопатією, що було нехарактерно для дітей з групи соціальної активності вище середнього рівня. Отже, можемо зробити попередній висновок, що найбільш комфортним і корисним для здоров'я є рівень соціальної активності вище середнього рівня, найбільше хворих дітей концентрувалось у групі низького та нижче середнього рівня соціальної активності. Низька соціальна активність може бути ознакою наявності у дітей хронічних захворювань та функціональних відхилень з боку нервової, серцево-судинної, дихальної, опорно-рухової та інших систем організму дитини.

Наступною групою психологічних чинників, які заслуговують на увагу у зв'язку з наявністю у них хронічних захворювань та

функціональних відхилень, були показники відхилень у формуванні особистісних ціннісних пріоритетів дитини. Ціннісними пріоритетами були обрані ставлення дитини до навчання, праці, здоров'я, друзів та рідної домівки. Вивчено їх зв'язок із захворюваннями опорно-рухової (сколіоз), нервової (вегето-судинна дистонія), серцево-судинної системи (кардіопатія), а також захворюваннями органів зору (міопія), носоглотки (хронічний тонзиліт) та шлунково-кишкового тракту (дискінезія жовчовидільних шляхів). Дані аналізу представлені на рисунку 4.3.

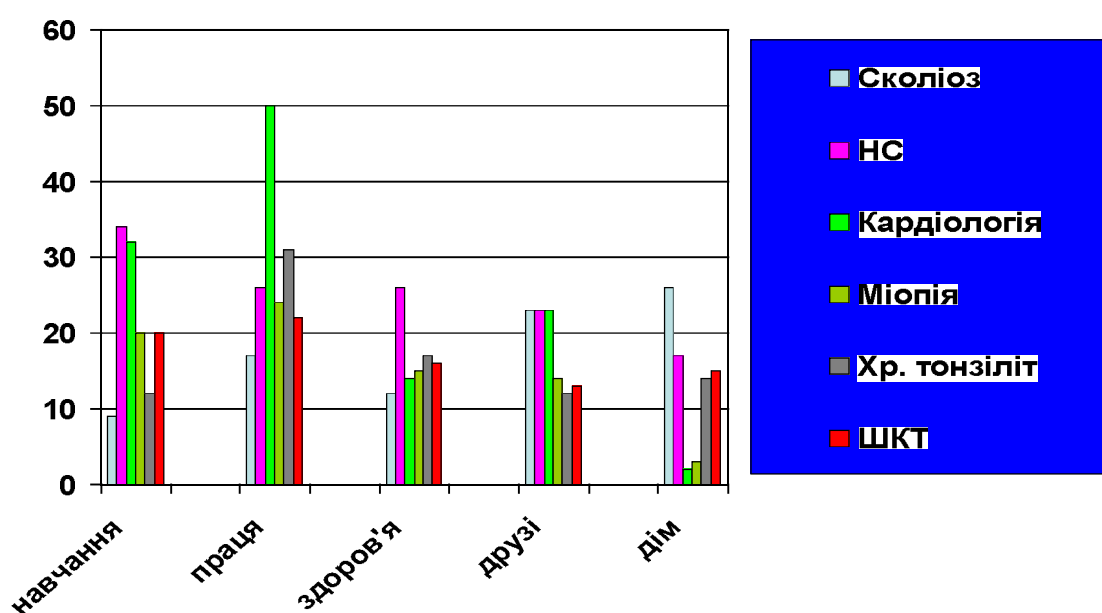


Рис. 4.3. Відхилення у формуванні особистісних ціннісних пріоритетів дитини як маркери окремих груп захворювань

На рисунку 4.3 показано, що несформованість ціннісного пріоритету до навчання була найбільш характерною для дітей із захворюваннями нервової системи (34 %) та серцево-судинної системи (32 %), до праці – для дітей з захворюваннями серцево-судинної системи (50 %) та дітей з хронічним тонзилітом, несформовані пріоритети щодо здоров'я були характерні для дітей із захворюваннями нервової системи (26 %), до друзів – у групі зі сколіозом, нервовими захворюваннями та захворюваннями серцево-судинної системи, несформовані пріоритети до рідної домівки частіше всього зустрічались у групі дітей із сколіозом та захворюваннями нервової системи. Отже, у всіх групах дітей з несформованими життєвими пріоритетами найбільш розповсюдженими були відхилення у стані нервової системи та серцево-судинної системи за виключенням несформованого ціннісного пріоритету до рідної домівки, де переважав сколіоз.

Поза сумнівом, важливий вплив на формування стану здоров'я дитини має сімейне оточення. Вплив сім'ї досліджувався за параметрами авторитарної гіперсоціалізації, симбіотичності, соціальної бажаності дитини у сім'ї, за ознакою «малий невдаха» та «сприйняття – відторгнення».

Авторитарна гіперсоціалізація – це психологічний стан гіперопіки над дитиною з боку батьків, коли відсутня довіра до дитини і батьки намагаються все тримати під контролем. Симбіотичність – стан взаємодоповнення, відсутності конфліктів, співробітництва та дружньої атмосфери у сім'ї. Соціальна бажаність дитини у сім'ї – показник сприйняття дитини у сім'ї. Ознака «малий невдаха» – стан, коли батьки вважають свою дитину нижчим за рівнем розвитку від очікуваних ними результатів. Ознака «сприйняття – відторгнення» – неадекватне сприйняття дитини з немотивованим переходом від доброго до поганого сприйняття. Дані, отримані при проведенні дослідження, представлені на рисунку 4.4.

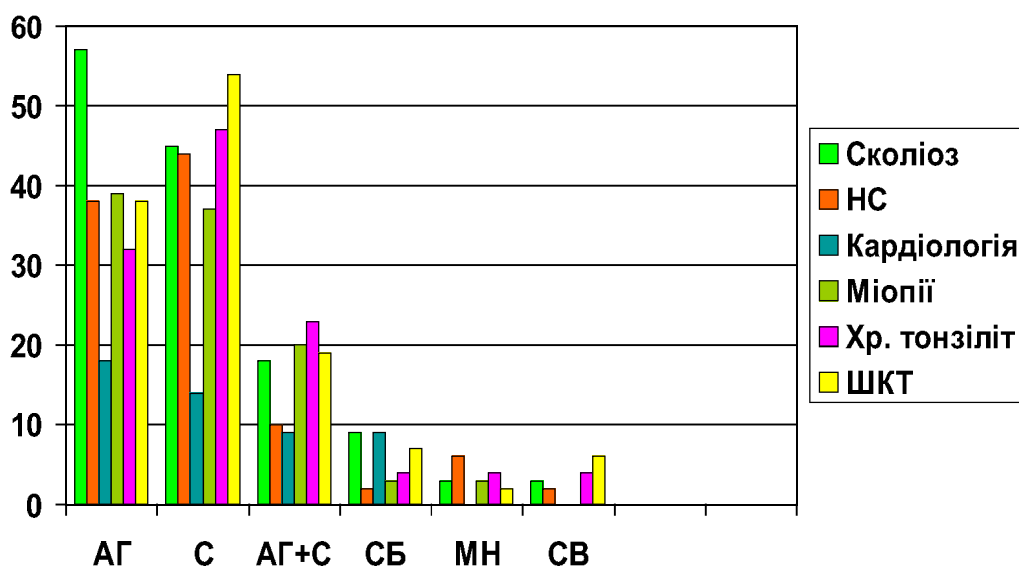


Рис. 4.4. Вплив батьків на здоров'я дитини, як маркери окремих груп захворювань

На рисунку 4.4 показано, що найбільш негативний вплив на формування всіх без винятку хвороб виявляють два стилі поведінки батьків по відношенню до дитини: авторитарна гіперсоціалізація та відсутність симбіотичності у сім'ї. Так, 56 % дітей, які мають сколіоз живуть у сім'ях із авторитарними батьками. Саме у групі дітей з несформованою життєвою цінністю щодо рідної домівки теж переважав сколіоз. Отже, можна зробити на перший погляд нелогічний висновок – авторитарний стиль ставлення до дитини є однією з при-

чин формування у неї сколіозу. Можна навіть уявити таку дитину, яка у ситуації, коли на неї кричать, зіщулюється і ховає голову межі плечі, якщо це відбувається регулярно, може сформуватись і сколіоз. Діти з нервовими захворюваннями, захворювання очей (міопією) та захворюваннями шлунково-кишкового тракту теж – відповідно 37–38 % мали авторитарних батьків.

Дещо іншу картину ми спостерігаємо при порушенні симбіотичності у сім'ї. Коли батьки сваряться, розлучаються, не поважають один одного і свою дитину це також вкрай негативно впливає на здоров'я сім'ї. Зокрема на першому місці порушення симбіотичності нами було виявлено у групі дітей з захворюваннями шлунково-кишкової системи (54 %). Коли батьки сваряться – дитина не може нормально вживати їжу, вона нервує, а відповідно у неї формуються захворювання шлунково-кишкового тракту. На другому місці по відсутності симбіотичності за результатами наших досліджень знаходились діти з хронічним тонзилітом і на третьому відхилення з боку нервової (42 %) та опорно-рухової системи (43 %). Найбільш шкідливою ситуацією для дитини є відсутність симбіотичності в сім'ї, тобто родинні конфлікти, сварки, відсутність взаємоповаги життєво небезпечні для здоров'я дитини.

Усі інші фактори сімейного впливу у порівнянні із авторитарною гіперсоціалізацією та відсутністю адекватної симбіотичності не відігравали особливо великого впливу на формування здоров'я дитини.

Отже, існує необхідність враховувати соціальний, психологічний та фізичний параметри розвитку дитини з метою визначення їх взаємозалежності та рейтингового значення впливу на формування стану здоров'я дитини.

Наразі актуальним є пошук механізмів чіткої міжгалузевої взаємодії між медичними працівниками, психологами і педагогами з чітким поділом повноважень та обов'язків.

У зв'язку з негативною динамікою формування функціональних відхилень і хронічних захворювань у дітей необхідно провести модернізацію системи інформаційного забезпечення медичних закладів, педагогічних колективів та психологічних служб.

Потребує подальшого вивчення система психо-соціальних маркерів фізичних захворювань та функціональних відхилень з метою попередження їх розвитку, своєчасної діагностики та корекції.

Запитання для обговорення

1. Медико-соціально-психологічні фактори впливу на розвиток школяра. Який тип факторів, на Вашу думку, є визначальним?
2. Опишіть вплив характеру психологічного оточення на розвиток дитини. Обґрунтуйте.

3. Дайте характеристику психолого-соціального оточення школярів на їх розвиток.
4. Головний біль – його значення як маркера психологічного стану дитини.
5. Опишіть основні психологічні порушення у розвитку дітей шкільного віку.
6. Визначте роль психологічної служби школи. З ким взаємодіяти?

Література

1. *Арзикулов А. Ш.* Некоторые особенности психоэмоциональных реакций школьников // Соц. и клин. психиатрия. – 2004. – № 14 (1). – С. 52–57.
2. *Бережков Л. Ф., Бондаренко Н. М., Зутлер А. С.* Динамика состояния здоровья детей школьного возраста // Вестн. РАМН. – 1993. – № 5. – С. 8–15.
3. *Великанова Л. П.* Клинико-эпидемиологический мониторинг состояния нервно-психического здоровья детей и подростков // Педиатрия. – 2004. – № 1. – С. 67–70.
4. *Волинська Л. А., Бурбела Е. І., Левенець С. С.* Психосоціальна адаптація дітей шкільного віку / Л. А. Волинська, Е. І. Бурбела, С. С. Левенець, Т. М. Косовська, І. Є. Сахарова // Современная педиатрия. – 2006. – № 3 (12). – С. 167–169.
5. *Гребняк М. П.* Профілактична медицина дітей та підлітків. – Донецьк: Норд-Пресс, 2004. – 245 с.
6. *Долодаренко А. Г.* Проспективное исследование влияния занятий за компьютером на функциональное состояние и физическое развитие детей среднего школьного возраста // Автореф. дис. канд. мед. наук. – Казань, 2006.
7. *Заваденко Н. Н.* Школьная дезаптация в педиатрической практике // Современная педиатрия. – № 3 (8). – 2005. – 234 с.
8. *Карелин А. А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо. – 2007. – 234 с.
9. Преамбула до статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я, який було прийнято Міжнародною конференцією з охорони здоров'я в Нью-Йорку 19–22 червня 1946 року, підписано 22 липня 1946 року представниками 61 країни, вступила в силу 7 квітня 1948 року.
10. *Полька Н. С., Лебидинець Н. В.* Фізіолого-гігієнічна оцінка фізичного та психічного здоров'я старшокласників інноваційного навчального закладу (семестрово-цикло-блочна система викладання) // Современная педиатрия. – № 2 (53). – 2010. – С. 38–43.

11. *Табачников А. Е.* Условия формирования пограничных психических расстройств у учащихся школ нового типа // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 1. – С. 36–39.
12. *Теппер Е. А., Захарова Л. Б., Фефелова В. В.* Десять лет наблюдения за здоровьем школьников, обучающихся по разным программам / Е. А. Теппер, Л. Б. Захарова, В. В. Фефелова, Е. В. Шашило // Педиатрия. – 2006. – № 4. – С. 102–104.
13. *Тяжка О. В., Казакова Л. М., Строй О. А.* Сучасні особливості стану здоров'я дітей молодшого та середнього шкільного віку м. Києва / О. В. Тяжка, Л. М. Казакова, О. А. Строй, М. М. Васюкова, А. М. Антошкіна, Т. О. Вакуловська, Т. О. Трофіменко // Клінічна педіатрія. – 2011. – № 4 (31). – С. 43–47.
14. *Шпангенберг С., Боева Б. В.* Воздействие факторов учебной среды и обучения на состояние здоровья учеников // Гигиена и санитария. – 2003. – № 5. – С. 50–53.
15. Anderson B., Storfer-Isser A., Taylor H. G., Rosen C. L. and Redline S. Associations of Executive Function with Sleepiness and Sleep Duration in Adolescents // Pediatrics. – April. – 2009. – № 123. – P. 701–707.
16. Barros R. M., Silver E. J. and Stein R. K. School Recess and Group Classroom Behavior // Pediatrics. – 2009. – 123. – P. 431–436.
17. Blanchard L. T., Gurka M. J. and Blackman J. A. Emotional, Developmental, and Behavioral Health of American Children and Their Families: A Report from the 2003 National Survey of Children's Health // Pediatrics. – 2006. – № 117. – P. 1202–1212.
18. Hacker K. A., Myagmarjav E., Harris V. Mental Health Screening in Pediatric Practice: Factors Related to Positive Screens and the Contribution of Parental Personal Concern // Pediatrics. – 2006. – № 118. – P. 1896–1906.
19. Kovacs M. Children's depression inventory New York: Multi-Health Systems // Manual. – 1992. – 54 p.
20. Oksanen A., Metsahonkala L., Anttila P. et al. Leisure activities in adolescents with headache // Acta Paediatrica. – 2005. – 94 (5). – P. 609–615.
21. Patton G. C., Tollit M. M., Romaniuk H., Spence S. H., Sheffield J., Sawyer M. G. A Prospective Study of the Effects of Optimism on Adolescent Health Risks // Pediatrics. – 2011. – № 127. – P. 308–316.
22. Rutter M., Cox A., Tupling C., Berger M., Yule W. Attainment and adjustment in two geographical areas // British Journal of Psychiatry. – 1975. – Vol. 126. – P. 493–509.

4.3. Соціальні фактори ризику для здоров'я дітей шкільного віку в умовах виховання в сім'ї та шляхи попередження їх реалізації

Як відомо, на стан здоров'я школярів впливає багато шкільних і сімейних соціальних факторів. Важливим є вивчення організації способу життя дітей в умовах сім'ї, дотримання ними принципів здорового способу життя та ставлення батьків до збереження здоров'я дітей.

Аналіз анкет, отриманих від батьків, свідчить про порушення зазначених правил значною кількістю дітей. Так, якщо згідно з гігієнічним рекомендаціям витрата часу на домашні завдання повинна становити для дітей молодших класів не більше 1,5 год, середніх – 2,5 год, старших – 3 год, то 16,4 % дітей молодших класів і 36,4 % дітей середніх класів витрачають до 3-х годин. Одним із важливих оздоровчих факторів для дітей є перебування на відкритому повітрі. На жаль, 32,8 % дітей молодших класів, 45,9 % дітей середніх класів та 46 % дітей старших класів недостатньо часу приділяють прогулянкам на свіжому повітрі. Менше однієї години бувають на свіжому повітрі 18 % дітей молодших класів, 22,5 % – середніх і старших класів.

Перевтому центральній нервовій системі дітей, як відомо може попередити повноцінний відпочинок – сон.

Дані батьків свідчать, що у 19,3 % дітей молодших класів тривалість сну замість 11 становить 8 год, 23,4 % дітей середніх класів недосипають 2 год, а 41,8 % школярів старших класів – 1,5 години.

Встановлено, що на здоров'я дітей негативно впливає тривалий перегляд телепередач і сидіння за комп'ютером. Серед обстежених школярів 22,5 % молодших класів, 37,8 % – середніх класів та 46 % старших класів витрачають понад 2 год на перегляд телепередач. Окрім цього, 42,6 % дітей молодших класів більше години витрачають на комп'ютерні ігри (замість рекомендованих 15 хв), 44,5 % школярів середніх класів – близько 2-х год (замість 30 хв).

Незадовільний рівень здоров'я, значною мірою пов'язаний з недостатньою фізичною активністю дітей. Підвищення ефективності фізичного виховання та рухової активності визнано актуальними проблемами. На жаль, значна частина батьків не приділяє уваги цим важливим питанням. Аналіз отриманих анкет підтвердив, що поза школою лише 22,5 % учнів молодших класів займаються фізичним вихованням, 23,4 % – середніх і 29,3 % – старших класів. Такі фактори збереження здоров'я дітей, як фізична культура досі не отримали широкого впровадження у життя дітей. Про це свідчить низький рівень зусиль медичних працівників у галузі санітарної освіти, якому не

приділяють належної уваги не лише батьки та педагоги, а й самі медичні працівники.

Важливим фактором для розвитку здоров'я дітей є харчування. Аналіз анкет вказує, що не всі батьки приділяють належну увагу організації харчування дітей: нерегулярно харчуються 8,6 % учнів молодших класів, 3,9 % – середніх класів та 20,9 % – старшокласників.

Поряд з батьківською оцінкою дотримання дітьми рекомендованого режиму праці та відпочинку було доцільним отримати відомості про оцінку здоров'я дітей з позицій батьків. За даними батьків часто хворіє 21,7 % учнів молодших класів, 30,1 % – середніх класів, 23,0 % старшокласників. Окрім цього, батьки вважають, що знижену працездатність мають 36,9 % учнів молодших класів, 46,4 % – середніх та 47,5 % – старшокласників, що на їх погляд свідчить про наявність перевтоми дітей у зв'язку з перевантаженням під час навчання.

Порівнюючи показники здоров'я школярів, що були отримані у результаті поглибленого огляду лікарями з даними батьків, варто зазначити, що значна частина не має відомостей про фактичний стан здоров'я своїх дітей.

Так, після поглибленого огляду 803 школярів до групи здорових можна було віднести 23,3 % дітей, а у той же час батьки вважали здоровими 40 % дітей. Хронічна патологія була виявлена фахівцями інституту в 47,1 % дітей, батьки вказали лише на 3,8 % таких дітей. Ситуація свідчить про недостатній рівень співпраці медичних працівників з батьками дітей. Цей недолік має значний вплив на організацію профілактичних і оздоровчих заходів, як в умовах поліклініки, так і в домашніх.

Це підтверджується отриманою інформацією від батьків – на неуважність медичних працівників поліклініки вказали 25,8 % батьків учнів молодших класів, 26,8 % – середніх класів та 29,9 % – старшокласників.

Отримані результати аналізу умов виховання школярів у сім'ї надають можливість стверджувати, що не всі батьки володіють достатньою кількістю знань щодо формування здоров'я дітей і це диктує необхідність проведення для них семінарів із питань валеології.

Варто підкреслити важливість підвищення знань батьків відносно гігієнічних вимог до виконання дітьми елементів здорового способу життя.

Аналіз організації медичної допомоги дітям шкільного віку дає нам право стверджувати про необхідність її перегляду. На наш погляд, проблема може бути вирішена лише завдяки спільній роботі медичних працівників, дирекції та педагогічного колективу шкіл та батьків – це курс,

якого варто дотримуватись органам охорони здоров'я і освіти для удосконалення системи охорони і укріплення здоров'я (загартовування) школярів.

У процесі розробки профілактичних і оздоровчих заходів у базових школах, до яких входило створення оздоровчого кабінету, упровадження рекомендацій для вчителів із проблем боротьби з втомою учнів у процесі навчання, урахування фізичних можливостей дітей при проведенні фізичного виховання, значна увага була приділена роботі з батьками. Окрім семінарів і нарад для батьків з питань стану здоров'я дітей, вони отримали рекомендації щодо дотримання дітьми режиму праці та відпочинку, розроблених шкільним відділом Інституту гігієни і медичної екології АМН України.

Проведений комплекс заходів у школах упродовж двох навчальних років надав можливість знизити рецидиви хронічних захворювань носоглотки, органів травлення, підвищити адаптаційні можливості учнів, покращити фізичні показники здоров'я дітей та зменшити пропуски уроків через хвороби серед дітей молодших класів на 25,3 %, середніх класів – на 20,3 %, старших класів – на 34,4 %.

Упровадження комплексу заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я дітей у навчальних закладах із залученням батьківських комітетів є перспективним та надає можливість не відриваючи дітей від навчання, покращити умови їх виховання в сім'ї.

Проведені дослідження свідчать про наявність недоліків у організації виховання батьками дітей з питань здорового способу життя в умовах сім'ї. Це можна пояснити недостатньою обізнаністю батьків про стан здоров'я своїх дітей та слабким зв'язком із медичними працівниками. Перспективним напрямом у вирішенні проблем збереження здоров'я школярів є спільна робота медичних працівників, педагогів і батьків зі створення умов для гармонійного розвитку дитини в умовах школи і сім'ї.

Нами проведено дослідження щодо наявності зв'язку між сформованими функціональними відхиленнями та впливом внутрішньо сімейних соціальних факторів на формування стану хронічної гіпоксії мігренового та кардіального типів за методом Варга–Століна. Встановлено особливий вплив на формування вказаних типів хронічної гіпоксії авторитарної гіперсоціалізації, порушення симбіотичності сімейних стосунків, а також відсутність соціальної бажаності дитини (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Вплив сім'ї на формування типів хронічної гіпоксії у дітей шкільного віку (у %)

№		Авторитарна гіперсоціалізація	Симбіотичність	АГ + С	Соціальна бажаність
1	Цефалгія	22	34	9	0
2	Кардіалгія	17	14	9	9

Виходячи з даних таблиці 4.1 можна зробити висновок, що у дітей з хронічною гіпоксією найбільш активний вплив на формування хронічної гіпоксії виявляють наявність авторитарної моделі поведінки в сім'ї відносно дитини та відсутність симбіотичності в сім'ї, особливо на формування мігренової форми хронічної гіпоксії. Комбінований варіант дії цих факторів був однаково представлений у обох варіантах хронічної гіпоксії. Серед школярів з цефалгіями ми не виявили соціально бажаних дітей.

Запитання для обговорення

1. Розкрийте вплив соціальних факторів на розвиток дитини.
2. Вкажіть основні соціальні фактори впливу на розвиток дитини в умовах школи.
3. Розкрийте вплив сім'ї на розвиток дитини.
4. Опишіть вплив соціальних факторів на формування психологічних та фізичних відхилень у розвитку дитини.

4.4. Особливості проектування розвитку дитини з урахуванням якості формування психічного та фізичного здоров'я

Одним із найбільш агресивних факторів впливу на формування стану здоров'я дитини під час її навчання у школі є система медико-психолого-педагогічних навантажень. Вплив системи може призводити до порушень у формуванні фізичного, психологічного та педагогічного здоров'я, або до утворення відповідних патологічних функціональних станів та хронічних захворювань, що в подальшому стає причиною відхилень від нормального розвитку дитини з пошкодженням механізмів адаптації [1, 2].

Система проектування – це своєрідний план із констатацією існуючого стану психологічного та фізичного здоров'я дитини, її соціального оточення з розробкою можливих варіантів реалізації наявних можливостей та попередження реалізації загроз для розвитку дитини. Отже **проект**, це документ з найбільш повним, системним урахуванням індивідуальних показників стану фізичного, психологічного здоров'я та соціальної адаптації кожного учня до умов навколишнього (зокрема, шкільного середовища).

Шкільне середовище потрібно розуміти, як комплекс факторів фізичного, психологічного та соціально-педагогічного характеру, що впливають на якість формування здоров'я дитини в умовах навчального процесу.

Проекти можуть мати міжгалузеву наповненість і охоплювати показники фізичного розвитку, психічного здоров'я та стан педагогічної реалізації учня в процесі навчання у взаємодії із факторами оточуючого середовища. Аналіз та необхідність отримання достовірної інформації про процес збереження і розвитку біологічних, фізіологічних, психологічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності учнів під час навчання і є **метою** створення проекту.

Варто зазначити, що наразі немає загальноприйнятого для всіх показника, за яким можна було б визначити рівень здоров'я, чи його якість. Результати будь-яких аналізів, або обстежень мають значний діапазон коливань залежно від статі, віку, конституційного типу, функціонального стану організму, рівня адаптації до оточення, способу життя, впливу сім'ї, особливостей харчування дитини та багатьох інших чинників. Функціональний стан організму та показники його діяльності змінюються у однієї дитини упродовж декількох годин, місяців, або навіть днів. У першому класі майже неможливо спрогнозувати,

яким буде стан здоров'я дитини під час випускних екзаменів, тому ми взяли за основу більш короткотривалі проекти: піврічні.

Основним завданням системи оздоровлення дітей шкільного віку є створення умов для зміцнення здоров'я та гармонійного психоінтелектуального розвитку. Проте підвищення рівня вимог до дитини з боку сучасних шкільних програм, нервово-психічні перевантаження ставлять перед організмом дитини надзвичайно великі вимоги.

У зв'язку з тим, що в процесі навчання (особливо в період статевого дозрівання) в організмі дитини відбувається суттєва перебудова нейрогормональної регуляції, проблемам медико-біологічного контролю за станом здоров'я та фізичного розвитку має приділятися велика увага.

На базі школи та дошкільно-шкільного відділу дитячої поліклініки формують відповідні оперативні банки інформації з комплексного планування диспансеризації та контролю за проведенням якості диспансеризації.

Показники соціального здоров'я школярів пов'язані з економічним станом оточення дитини (стосунками школяра з колективом, педагогами, сім'єю) та іншими чинниками, від яких залежать умови навчання, відпочинку, побуту, соціального захисту, якості охорони здоров'я, безпека існування тощо. У загальному вигляді соціальне здоров'я учня визначається характером і рівнем розвитку, що притаманні головним сферам суспільного життя в певному середовищі (економічній, політичній, соціальній та духовній). Ці складові тісно взаємопов'язані, у сукупності вони визначають стан здоров'я дитини.

Формування обдарованості у дітей в умовах школи є динамічним процесом. Потрібно виходити з позицій індивідуальної обдарованості кожного учня до відповідних соціально-комунікативних систем, адже немає дітей без жодних ознак індивідуальності. Відповідно ці ознаки індивідуальності мають надати дітям перевагу, тому що вирізняють їх серед інших у процесі соціальної реалізації. **Акцент на індивідуальність – це і є варіант обдарованості**, що може стати унікальним.

Ми переконані у тому, що як результат проведеного ретельного, якісного, комплексного обстеження медико-психологічного стану здоров'я й аналізу факторів соціального впливу на кожну дитину, стане можливим створення комплексного проекту розвитку її індивідуальних аспектів обдарованості. **Знешкодити ті патогенні чинники, що заважають самореалізації дитини і є основним стратегічним завданням системи проектування.** Метою представленої роботи є актуальність деталізації медичного блоку комплексної комп'ютерної системи проектування розвитку дитини шкільного віку «Універсал 3»

та «Універсал 4 online» і спроба більш доступно та детально показати медичний блок програми для розуміння медиків, педагогів та психологів.

Ураховуючи те, що Інститут обдарованої дитини НАПН України запровадив психолого-педагогічну систему проектування навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, було вирішено розробити медико-організаційний блок, що має висвітлювати стан здоров'я школярів та вплив на нього факторів шкільного оточення.

Актуальність завдання обумовлена тим, що вказана проблематика розробляється з урахуванням міжгалузевої взаємодії між медиками, педагогами та психологами. Дослідження проводиться в аспекті визначення рейтингу впливу факторів формування преморбідних станів та хронічних захворювань.

Система медико-психо-педагогічного проектування розвитку дитини надає можливість здійснити не лише різнобічне визначення параметрів здоров'я, а також об'єктивізує стан диспансерної роботи і проведення аналізу якості диспансеризації.

Особистісно-розвивальний підхід потребує створення інноваційних медико-психолого-педагогічних систем, що мають забезпечити повноцінний розвиток кожної дитини стосовно реалізації спільної мети отримання повноцінної освіти та збереження стану здоров'я під час навчального процесу. Досвід роботи вказує на необхідність розвитку специфічного рівня у медико-педагогічній практиці – рівня проектування. Це вимагає використання сучасних наукових здобутків у галузі нових навчально-виховних систем та технологій медико-психолого-педагогічної спрямованості через спільну пошукову роботу науковців і практиків та реалізацію міжгалузевих науково-практичних програм.

Варіантом інноваційного підходу є створення системи медико-психолого-педагогічного проектування навчального процесу, що базується на основі комп'ютерної програми «Універсал», розробленої спеціалістами Інституту обдарованої дитини, Академії педагогічних наук та Інституту педіатрії, акушерства і гінекології, Академії медичних наук України [3].

Унікальність програми ґрунтується на детальній розробці механізмів корелятивного зв'язку медичних, соціальних, психологічних та педагогічних чинників, що впливають на формування стану здоров'я дитини, учнівського колективу і школи як домінантної системи загалом. З'явилась можливість не лише аналізувати чинники виникнення патологічних станів здоров'я дитини, а і проводити глобальну корекцію патологічного процесу через відповідні проектно-рецептурні

заходи. Наприклад: ми отримали можливість вивчити залежність між агресивністю дитини, проблемами хребта, станом роботи щитовидної залози та успіхами у навчальному процесі, що на перший погляд є непов'язаними поняттями. Визначення зони формування проблеми та блоку чинників, а також їх нейтралізація потребують великих затрат часу, складної механічної роботи та великих економічних субсидій. При кваліфікованому, відповідальному введенні та адекватному аналізі відповідних показників перед нами постане реальна картина стану **фізичного, психічного, соціального та педагогічного здоров'я** дітей закладу, а отже цілісна картина стану розвитку дитини.

Важливим напрямом у покращенні роботи шкіл зі створення умов для гармонійного розвитку і підвищення розумової працездатності учнів варто вважати створення Інститутом обдарованої дитини НАПН України комплексної психолого-педагогічної автоматизованої програми «Універсал», що спрямована на оцінку умов шкільного оточення учнів та розробку рекомендацій щодо усунення вад в його організації [3].

Доповнення даної програми медичним блоком є тим, без чого неможливо вирішити питання гармонійного розвитку дитини та проблеми реалізації обдарованості.

Виконана наукова робота дала можливість розробити медичний блок, внести його до програм «Універсал 3» та «Універсал 4 online» та апробувати його в умовах базових шкіл.

Огляд літератури є доказом, що здоров'ю школярів присвячуються поодинокі дослідження де, насамперед висвітлюються окремі аспекти стану їхнього здоров'я та майже немає робіт, які б були присвячені комплексному аналізу проблеми та заходам удосконалення системи профілактики та оздоровлення в умовах навчального закладу.

Діагностично-проектувальні комплекси, далі ДПК «Універсал 3» та «Універсал 4 online» – комп'ютерні програми, розроблені к. п. н. Киричуком В. О. на основі інноваційних психолого-педагогічних технологій, що створені на засадах проектування освітніх компонентів навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу та експериментально апробований на всеукраїнському рівні (наказ Міністерства освіти і науки № 665 від 28.09.2001 р.).

Після експертизи програма рекомендована МОН України (наказ МОН України від 06.07.07 р. № 580) до широкого використання у загальноосвітніх навчальних закладах за умови спеціальної підготовки педагогічних працівників та психологів.

Відповідно до «Положення про експертизу психологічного і соціального інструментарію», що застосовується в навчальних закладах

Міністерства освіти і науки України, діяльність поширюється на учнів, студентів, педагогічних працівників, практичних психологів, соціальних педагогів системи освіти України (Сертифікат СЕ № 2640029).

Діагностично-проектувальний комп'ютерний комплекс, створений на основі восьми взаємозалежних і взаємодоповнюючих психолого-педагогічних технологій: діагностика, аналіз, конструювання, програмування, моделювання, планування, творення та реалізація, що складають цілісну навчально-виховну систему в загальноосвітньому навчальному закладі.

На основі системно-кореляційного аналізу рівня розвитку особистості учня визначаються основні проблеми та потенційні можливості, як конкретного учня, так і окремих груп учнів, класних колективів та всього навчального закладу.

Результати аналізу виводяться на екран монітора ПК та роздруковуються на принтері у вигляді діагностичних таблиць, матриць, графіків, діаграм, списків, характеристик на учня та класний колектив, візитних карток класних колективів із задачами особистісного розвитку учнів, як за окремими класними колективами, так і в системі зведеної та систематизованої інформації усього навчального закладу.

Аналіз інформації надає можливість працювати у режимі лонгитудинальних досліджень і прогнозувати варіанти формування психофізично-соціального розвитку дитини.

Конфіденційність бази даних є основою проектування. Згідно з вимогами Комітету з біоетики дотримуються вимоги щодо кодифікації доступу до інформації через встановлення відповідних ключів доступу та отримання відповідних згод від учасників проектування щодо дотримання правил інформативної конфіденційності.

Блок «Фізичний розвиток» у ДПК «Універсал 3» та «Універсал 4 online»

Під час розробки «Фізичного блоку» було використано основні вимоги – інформативність, максимальна спрощеність занесення інформації в базу даних, взаємодоповнення, відповідність державним стандартам, практична значимість отриманих результатів та ефективність їх використання.

Вимога **інформативності** поставила нас перед необхідністю обрати найбільш необхідні параметри, що можуть дати об'єктивне уявлення про стан здоров'я дитини.

Максимальна спрощеність занесення інформації в базу даних – цей процес має бути мінімально обтяжливим для оператора та спеціаліста який відповідає за отримання потрібної інформації.

Взаємодоповнення – інформація має бути корисною для медичних працівників, батьків, педагогів, психологів та інших спеціалістів.

Відповідність державним стандартам – отримані дані, зокрема параметри фізичного здоров'я та антропометричні показники мають бути виражені у показниках, що відповідають існуючим Державним стандартам.

Практична значимість отриманих результатів – результати аналізу повинні бути адаптовані для практичного використання спеціалістами.

Ефективність – після занесення до бази даних, отримані дані у автоматичному режимі мають бути зрозумілими не лише медичним працівникам, а і педагогам та психологам. Результати аналізу мають бути цікавими для спеціалістів вказаних груп і бути корисними у їх роботі.

Після проведеного скринінгу параметрів, що характеризують фізичний розвиток дитини ми зупинились на найбільш значимих.

Такими основними складовими елементами медичного блоку програми стали:

- назва навчального закладу та клас;
- дата проведення дослідження та номер зрізу;
- прізвище та ім'я учня;
- вік та стать дитини;
- зріст;
- окружність грудної клітки;
- вага;
- артеріальний тиск;
- гармонійність фізичного розвитку (індекс Пушкарьова);
- адаптаційні можливості дитини (адаптаційний потенціал);
- медичний діагноз;
- група здоров'я;
- група з фізкультури.

Фізичний стан здоров'я оцінюється за індексом Руф'є (ІР), що надає можливість вивчати фізичну підготовленість дітей та резервні можливості серцево-судинної системи [2, 4].

Для проведення оцінки здоров'я школярів та отримання оперативної інформації про вплив на нього соціальних, педагогічних та факторів шкільного оточення розроблено детальну інструкцію для працівників шкіл.

Важливо враховувати стан фізичного розвитку дітей, артеріального тиску, функціональний стан серцево-судинної системи, адаптаційні можливості та соматичне здоров'я дитини, групу

здоров'я та групу для занять фізкультурою, умови життя і виховання дитини.

Блок для характеристики фізичного розвитку став гармонійним доповненням до основних блоків програми:

- соціально-комунікативного розвитку;
- дефекти особистісного розвитку;
- ціннісні пріоритети, відношення батьків;
- розумового розвитку дитини.

Щоб розпочати роботу з блоком «Фізичний розвиток» потрібно здійснити наступні дії:

- КРОК 1: Рух «мишкою»: Діагностика →вносити результати вимірювання показників для проведення підрахунку системою самостійно;
- якщо результат обчислення відомий, ми можемо внести його в окреме вікно, без внесення параметрів проведення проби.

В окреме вікно виноситься систематизація та групування діагнозів окремої дитини. Проводиться консультування з практичними лікарями-психологами та психологами-педагогами щодо можливості оцінки впливу діагнозу на психологічний стан дитини та рівень її адаптації.

У програмі передбачено робочі поля для ідентифікації діагнозів, відповідно до класифікаційної належності. Діагнози будуть автоматично відфільтровані в зону МКХ–10 (МКХ–10 – остання Міжнародна класифікація хвороб, прийнята у 1999 р.) та «Інші», куди будуть внесені ті діагнози, що залишились у користуванні лікарів від попередніх міжнародних та радянських класифікацій.

Нижню праву частину панелі займають робочі вікна з визначення групи здоров'я та групи по фізичній культурі.

Групи здоров'я визначаються лікарем на основі встановлених діагнозів (результатів обстежень). Розрізняють 5 основних груп здоров'я:

I – здорові діти;

II – діти з наявністю преморбідних факторів; група ризику формування хронічних захворювань;

III – діти з наявністю хронічних захворювань у періоді компенсації;

IV – діти з наявністю хронічних захворювань у періоді субкомпенсації;

V – діти з наявністю хронічних захворювань у періоді декомпенсації.

Для хромоіндикації груп здоров'я запроваджені наступні умовні позначення (колір граф в таблиці результатів):

3 – I група здоров'я (жовтий);

2 – II група здоров'я (білий);

- 1 – III група здоров'я (зелений);
- 0 – IV група здоров'я (червоний);

Групи фізкультури визначаються лікарем на основі проведення щорічного обстеження, результатів проведення функціональних проб та оцінки параметрів фізичного здоров'я. Система працює з трьома групами фізкультури:

I – основна (здорові діти без відхилень у стані здоров'я та без обмежень щодо фізичного навантаження);

II – підготовча (діти з медичними застереженнями щодо фізичних навантажень, після перенесення гострих хвороб (реконвалісценти), деяких хронічних хвороб, діти з низьким рівнем функціонального резерву серця – за пробою Руф'є);

III – спеціальна (діти з медичними застереженнями та низькими функціональними показниками, які потребують індивідуальної програми занять на уроках фізичної культури або лікувальної фізкультури).

Умовні позначення (колір граф в таблиці результатів):

- 3 – I – «основна» (жовтий);
- 1 – II – «підготовча» (зелений);
- 0 – III – «спеціальна» (червоний).

Звільнені від занять з фізичної культури діти не підлягають внесенню в систему для обробки.

Отже, поданий аналіз методологічної концепції та дизайну статистичного дослідження може бути запропонований як базовий для проведення подальших досліджень.

Другим вікном блоку «Фізичний розвиток» є «Протокол» – відображення проміжного етапу досліджень первинної бази даних (рис. 4.6). До його складу входить вісім основних інформативних граф:

1. Прізвище, ім'я та по батькові.
2. Зріст (проводять попереднє визначення ростового показника і здійснюють хромоіндикацію рівня зросту за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо вирізнити дітей, які мають середній, нижче, або вище середнього, високий або низький зріст).
3. Окружність грудей (проводять попереднє визначення показника окружності грудей і здійснюють хромоіндикацію рівня окружності грудей за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо розрізнити дітей, які мають середні, нижче, або вище середнього, високі або низькі показники окружності грудей).
4. Вага (проводять попереднє визначення ваги і здійснюють хромоіндикацію показника ваги за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми

можемо розрізняти дітей, які мають середню, нижче, або вище середньої, високу або низьку вагу).

5. Гармонійність (проводять попереднє визначення стану гармонійного розвитку дитини, без визначення характеру порушення гармонійного розвитку, з відповідною хромоіндикацією).

6. Артеріальний тиск (проводять попереднє визначення показників артеріального тиску і здійснюють хромоіндикацію рівня артеріального тиску за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо вирізняти дітей, які мають середній, нижче, або вище середнього, високий або низький артеріальний тиск).

7. Індекс Руф'є (проводять попереднє визначення показника індексу Руф'є і здійснюють хромоіндикацію за 5-бальною шкалою) (рис. 4.6).

8. Медичний діагноз – зберігається відображення встановленого діагнозу з попереднього вікна.

№	Фамилия, имя	Рост	Окр.груди	Вес	Гармонійності	АД	Инд.Руф'є	ІФЗ	Медичний діагноз та його вплив
1	Білик Валерія	135	61	29	110	120/70	16/41/19;10,4	0,00	Здорова(0)
2	Ваулін Максим	136	64	33	103	117/60	17/30/19; 6,4	0,00	ДЖВШ(0)
3	Дибкова Катерина	134	64	29	103	116/75	14/31/17; 4,7	0,00	Астено-вегет.с-м(2),Головний біль(2)
4	Добриденева Маргарита	133	64	31	100	100/60	15/29/16,4	0,00	Здорова(0)
5	Ганич Дмитро	141	64	33	112	100/75	13/33/17; 5,2	0,00	ДЖВШ(0)
6	Запояско Євгеній	144	65	38	110	100/60	14/31/19; 5,5	0,00	Здоровий(0)
7	Клименко Даниїл	143	67	35	108	120/70	16/38/18; 8,8	0,00	Головний біль(2)
8	Коваль Аліса	138	63	35	106	112/70	15/40/19; 9,5	0,00	Порушення постави(0)
9	Кожедуб Даря	137	64	33	105	110/60	14/30/19; 5,2	0,00	Порушення постави(0),Скеліоз(2)
10	Крамаренко Володимир	137	64	35	103	90/60	13/49/19;12,4	0,00	Астено-вегет.с-м(2),Головний біль(2)
11	Лашевський Андрій	134	63	33	101	100/60	17/38/19; 9,5	0,00	Порушення постави(0)
12	Леванда Юрій	138	64	32	108	104/72	14/28/19; 4,4	0,00	Гіпертрофія мигдаликів(0),Порушення постави(0)
13	Луценко Владислав	137	63	34	105	117/79	13/40/14; 6,7	0,00	Головний біль(2),Порушення постави(0)
14	Нужний Максим	134	63	31	103	120/70	15/41/21;10,8	0,00	ДЖВШ(0),Порушення постави(0)
15	Оверчук Євген	137	64	36	102	104/72	16/38/20; 9,5	0,00	Гіпертрофія мигдаликів(0),ДЖВШ(0)
16	Павлик Володимир	136	33	62	144	100/60	14/31/19; 5,5	0,00	Скеліоз(2)
17	Пашкевич Артем	139	64	30	111	96/62	13/41/23;10,8	0,00	Астено-вегет.с-м(2),Головний біль(2)
18	Сєдова Дарина	134	63	28	106	100/60	15/32/23;8	0,00	Гіпертрофія мигдаликів(0),ДЖВШ(0)
19	Сідун Валерія	132	61	30	104	90/60	13/29/16; 3,2	0,00	Астено-вегет.с-м(2),Головний біль(2)
20	Сухін Кирило	135	64	31	103	120/70	14/29/19; 4,7	0,00	Порушення постави(0)
21	Уласович Павло	137	63	31	108	100/73	14/30/18; 4,7	0,00	ДЖВШ(0),Порушення постави(0)
22	Хабренко Максим	0	0	0	0	0/0	0/0/0;0	0,00	
23	Чорний Владислав	0	0	0	0	0/0	0/0/0;0	0,00	

Рис. 4.6. «Протокол» фізичного розвитку

Наступним робочим вікном блоку «Фізичний розвиток» є «Результат» (рис. 4.7). Вікно «Результат» є важливим для аналізу отриманої інформації та прийняття відповідних рішень щодо покращення здоров'я кожної дитини. Тут відображені результати математичної обробки попередніх даних і базові дані,

що характеризують стан здоров'я дітей. Лікар, не витрачаючи часу на математичні формули і складну процедуру розрахунків, отримує достовірний результат. Система надійно працює і не допускає помилок, яких може припуститись спеціаліст у процесі здійснення обчислень.

Давайте поміркуємо: щоб визначити зріст, вагу, окружність грудей та артеріальний тиск лікар має використати спеціальні центильні таблиці, складені з урахуванням віку і статі для кожного учня і записати результат. Після цього він повинен вирахувати гармонійність, індекс Руф'є та рівень адаптативних можливостей, використовуючи спеціальні формули і записати результат. Головне, він має співставити отримані дані та зробити обчислення для класу і школи. На сьогоднішній день лікарям не потрібно займатись одноманітною, механічною, але такою потрібною роботою, адже для цього й існують сучасні комп'ютерні програми.

Після прорахування індивідуальних показників відбувається перерахунок ознаки для класного колективу. Панель «Результат» є відображенням кінцевого етапу досліджень первинної бази даних (рис. 4.7).

Результати дослідження 'Фізичний розвиток(результат)'. 6-Б клас.2010-2011 н.р. Опит № 2										
№	Фамілія, імя	Рост	Окр.груди	Вес	Гармонійність	АД	ОПС	РАМ	Гр.здоров'я	Гр.физ.
1	Алексейченко Юлія	середній	середня	в.сер.	д/г П2	високий	добре	Напружена	третя	підготов.
2	Галатюк Катерина	н.сер.	н.сер.	н.сер.	гарм.	високий	погане	Напружена	перша	підготов.
3	Гансевич Єлізавета	середній	середня	середня	гарм.	в.сер.	добре	Напружена	перша	основна
4	Гончар Аліна	середній	н.сер.	н.сер.	гарм.	високий	задовіл.	Напружена	третя	підготов.
5	Гончарук Дар'я	н.сер.	середня	середня	д/г П1	високий	погане	Незадов.	третя	підготов.
6	Дуб Аліна	середній	середня	середня	д/г П1	високий	добре	Напружена	друга	основна
7	Дибка Дмитро	н.сер.	низька	середня	гарм.	високий	задовіл.	Напружена	перша	основна
8	Домарецька Юлія	середній	н.сер.	н.сер.	гарм.	низький	добре	Незадов.	перша	основна
9	Дрофа Катерина	високий	низька	висока	д/г А1	високий	погане	Зрив		
10	Жаріков Кирило	в.сер.	середня	в.сер.	гарм.	високий	задовіл.	Незадов.	перша	основна
11	Карпенко Павло	високий	висока	висока	д/г П1	високий	задовіл.	Напружена	друга	основна
12	Ковальчук Владислава	середній	н.сер.	середня	д/г А1	високий	добре	Задов.	третя	підготов.
13	Колос Данило	високий	н.сер.	в.сер.	д/г А1	високий	задовіл.	Напружена	перша	основна
14	Кравченко Дар'я	середній	н.сер.	в.сер.	д/г П1	низький	погане	Задов.	перша	підготов.
15	Крапівина Лілія	середній	середня	середня	гарм.	високий	погане	Зрив	перша	підготов.
16	Лесін Максимо	середній	низька	висока	д/г А1	високий	задовіл.	Незадов.	перша	основна
17	Малицька Марія	в.сер.	середня	в.сер.	гарм.	низький	погане	Напружена	перша	підготов.
18	Прокопченко Володимир	в.сер.	середня	в.сер.	д/г А1	високий	задовіл.	Напружена		
19	Приходська Марина	середній	в.сер.	середня	д/г П1	високий	задовіл.	Напружена	третя	підготов.
20	Рудзевич Ангеліна	в.сер.	в.сер.	середня	гарм.	високий	задовіл.	Напружена	перша	підготов.
21	Сібатрова Марина	середній	н.сер.	в.сер.	гарм.	високий	задовіл.	Напружена	третя	підготов.
22	Скоробогач Марія	в.сер.	середня	середня	гарм.	високий	задовіл.	Напружена	перша	основна
23	Сміяна Євгенія	в.сер.	висока	висока	д/г П2	високий	добре	Незадов.	третя	основна
24	Глозики Катерина	в.сер.	висока	висока	д/г П2	високий	добре	Незадов.	друга	основна
25	Тищенко Марія	н.сер.	н.сер.	н.сер.	гарм.	високий	погане	Напружена	третя	підготов.
26	Тренбач Оксана	в.сер.	середня	в.сер.	гарм.	високий	задовіл.	Напружена	третя	підготов.
27	Філатова Олександра	середній	в.сер.	в.сер.	д/г П1	низький	погане	Задов.	третя	підготов.
28	Шостак Назар	в.сер.	в.сер.	в.сер.	д/г П1	високий	погане	Напружена	друга	підготов.
	Шкала 1	0%	10,7%	0%	10,7%	14,3%	0%	10,7%	42,9%	39,3%
	Шкала 2	14,3%	28,6%	14,3%	25%	0%	0%	60,7%	14,3%	53,6%
	Шкала 3	42,9%	35,7%	32,1%	46,4%	0%	25%	21,4%	35,7%	0%
	Шкала 4	32,1%	14,3%	35,7%	10,7%	3,6%	42,9%	7,1%	0%	0%
	Шкала 5	10,7%	10,7%	17,9%	7,1%	82,1%	32,1%		7,1%	

Рис. 4.7. Вікно «Протокол» фізичного розвитку

До складу бази даних входить десять основних інформативних граф:

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.

2. Зріст (проводять заключне визначення ростового показника і здійснюють хромоіндикацію рівня зросту за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо розрізнити дітей, які мають середній, нижче, або вище середнього, високий або низький зріст).

3. Окружність грудей (проводять заключне показника окружності грудей і здійснюють хромоіндикацію рівня окружності грудей за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо визначати дітей, які мають середні, нижче, або вище середнього, високі або низькі показники окружності грудей).

4. Вага (проводять остаточне визначення ваги і здійснюють хромоіндикацію показника ваги за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо визначати дітей, які мають середню, нижче, або вище середньої, високу або низьку вагу).

5. Гармонійність (проводять остаточне визначення стану гармонійного розвитку дитини, а також характер гармонійності розвитку, з відповідною хромоіндикацією). Розподіл дітей відбувається на п'ять груп гармонійності – П2 – пікноїдний тип з ознаками хронічного захворювання, П1 – пікноїдний тип з преморбідними ознаками, гармонійний розвиток, А1 – астеноїдний тип з преморбідними ознаками, А2 – астеноїдний тип з ознаками хронічного захворювання. Згідно з результатами наших досліджень лише від 20 до 25 % дітей з перевищенням ваги (П2) були індикувані лікарями як діти з перевищенням ваги, або ожирінням.

6. Артеріальний тиск (проводять остаточне визначення показників артеріального тиску і здійснюють хромоіндикацію рівня артеріального тиску за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо розрізнити дітей, які мають середній, нижче, або вище середнього, високий або низький артеріальний тиск). На жаль нині існує проблема окремої оцінки результатів систолічного та діастолічного артеріального тиску. Показник виявився найбільш важким для індикації у зв'язку з необхідністю проведення точного вимірювання (до 1 мм рт. ст.)

7. Індекс Руф'є (проводять заключне визначення показника індексу Руф'є і здійснюють хромоіндикацію за 5-бальною шкалою). Показники індексу повідомляють вчителям фізкультури для попередження проявів серцево-судинних перевантажень під час проведення уроків фізичної культури.

8. Рівень адаптаційних можливостей (РАМ) (проводять остаточне визначення показника адаптаційного потенціалу і здійснюють хромоіндикацію показника адаптації за 4-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо визначати дітей, які мають задовільну, напружену, незадовільну адаптацію та зрив адаптації. Цей показник необхідний для практичних лікарів, педагогів та психологів).

9. Група здоров'я (проводять остаточне визначення групи здоров'я з урахуванням додаткових обчислень і здійснюють хромоіндикацію групи здоров'я за 5-бальною шкалою. На цьому етапі ми можемо визначати дітей, які мають I, II, III, IV та V групи здоров'я).

10. Група по фізичній культурі (проводять остаточне визначення групи по фізичній культурі з урахуванням додаткових обчислень і здійснюють хромоіндикацію показника групи по фізичній культурі за 3-рівневою шкалою. На цьому етапі ми можемо визначати дітей, які мають основну, підготовчу та спеціальну групи фізичної культури). Діти із групи звільнених від занять фізичною культурою не входять у параметри системи.

Робота з програмою потребує попереднього тренінгу, існують деталі інтерпретації отриманих результатів та адаптації до психолого-педагогічних чинників.

Розробляється інформативний блок щодо характеристик фізичного розвитку для класних колективів і школи. Користувач, вже тепер може отримати класифікаційні характеристики та рекомендації стосовно діагнозів та функціональних станів кожної дитини. Рекомендації щодо фізичного розвитку дитини і стану її здоров'я розроблені для медичних працівників, психологів, педагогів, батьків та учнів. На сьогоднішній день до введення у практику готуються нові версії програми, до яких вводяться значні позитивні якісні зміни оперативного інформативного змісту.

Запитання для обговорення

1. Опишіть систему проектування фізичного розвитку дитини та її основні завдання.

2. Обґрунтуйте необхідність введення фізичного блоку у систему психолого-медичного проектування розвитку дитини.

2. Визначте основні елементи системи проектування фізичного розвитку дитини в умовах школи.

3. Деталізуйте значення окремих елементів системи.

4. Розкрийте значення програми «Універсал» для повноцінного проектування розвитку системи.

5. Чим інформація блоку «фізичний розвиток» може бути корисною для педагогів та психологів?

Література

1. *Александрова И. Э.* Физическая активность детей школьного возраста // Рос. педиатр. журн. – 2009. – № 2. – С. 11–14.
2. *Апанасенко Г. Л., Козакевич В. К.* Оценка физического здоровья детей и подростков // Медичний всесвіт. – 2004. – Т. 4. – С. 68–73.
3. *Киричук В. О.* Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал»: Навч.-метод. посібн. – К., 2009. – 209 с.
4. «Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України № 518/674 від 20.07.2009».

4.5. Медико-психолого-педагогічні аспекти успішності дітей середнього і старшого шкільного віку

Успішність і здоров'я учнів загальноосвітньої школи залежить від впливу навчальних програм та умов навчання [1]. Ці фактори впливають не лише на функціональний стан організму та формування нозологічної патології, але й сприяють зниженню ефективності навчально-виховного процесу. Проблема оцінки внутрішньо шкільного середовища полягає у встановленні потенційно негативної дії його чинників на організм, тобто ризику для здоров'я учнів. Система управління навчанням передбачає пріоритетність забезпечення санітарно-епідеміологічного благополуччя та охорону здоров'я зростаючого покоління. Аналіз і оцінка впливу на здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл несприятливих чинників внутрішньо-шкільного середовища не-системні, а результати досліджень з цієї проблеми фрагментарні. Саме тому актуальною проблемою є оцінка факторів впливу внутрішньо-шкільного середовища на розвиток дитини [2].

Усе більше авторів виявляє упевненість у тому, що якість необхідності системної роботи з дітьми шкільного віку, зокрема з урахуванням восьми компонентів системи «Узгодженого шкільного здоров'я»:

- 1) виховання здоров'я;
- 2) фізична освіта;
- 3) служби здоров'я;
- 4) розумове здоров'я та соціальні служби;
- 5) служби харчування;
- 6) здорове та безпечне середовище;
- 7) участь родини та суспільства;
- 8) наявність кваліфікованого персоналу [5].

Значний вплив на підвищення рівня використання профілактичних заходів щодо збереження здоров'я під час навчального процесу надають інформаційні технології, що також підвищують медичної допомоги дітям. Вони вказують на проблеми, які необхідно подолати, щоб повністю реалізувати потенціал інформаційних технологій для підвищення якості та ефективності охорони здоров'я [3]. Чітке формулювання потреб дітей та програм збереження їх здоров'я буде відігравати вирішальну роль у запровадженні нових медико-освітніх програм та стимулювати зацікавленість системи управління ростом національних ініціатив та інвестицій. Потрібно іти по шляху інтегрування проблем і їх вирішення, зокрема з врахуванням медико-психолого-педагогічних особливостей розвитку. Медичні працівники, психологи та педагоги повинні визнати, що існує необхідність інтегрувати відповідні спільні програми та

сприйняти інформаційний виклик для повноцінного застосування у своїй практиці на благо дітей [4]. Було проведено порівняльний аналіз стану медико-психолого-педагогічного розвитку дітей середнього та старшого шкільного віку залежно від рівня їх успішності.

Діти були розподілені на 2 групи:

- 1 група – діти, успішність яких за підсумками року характеризувалась відсутністю оцінок нижче 10 балів;
- 2 група – діти, у яких за результатами річних показників успішності не було оцінки, вищої 6 балів.

У кожному з груп відібрано було по 100 дітей середнього і старшого шкільного віку. Для аналізу результатів ми використали три авторські методики (В. Киричук) з визначення соціальної активності особистості за основними видами діяльності, соціально-комунікативного розвитку учнів класу, ціннісних орієнтацій у сфері спілкування. Окрім того, у дослідженні використано методики визначення ціннісних пріоритетів (С. Тищенко), діагностики вад особистісного розвитку «ДВОР» (З. Карпенко), ставлення батьків (А. Я. Варга і В. В. Століна), ШТРР (шкільний тест розумового розвитку), методики визначення адаптаційного потенціалу за методом Баєвського, розподіл дітей по групам здоров'я та вибіркові дослідження стану хронічної неінфекційної захворюваності дітей шкільного віку.

Результати дослідження. Ми допустили що рівень успішності дітей може виявляти вплив на стан їх здоров'я та рівень психосоціального розвитку. Під час вивчення стану соціальної активності у дітей вказаних груп нами було встановлено наявність великої питомої ваги дітей-лідерів у першій групі (47 %). Лише дві дитини з другої групи виявили лідерські здібності в категорії деструктивного лідерства. Це вказує на те, що успіхи у навчанні більш притаманні дітям з наявністю лідерських ознак, високою життєвою та (рис. 4.8) та соціальною активністю.

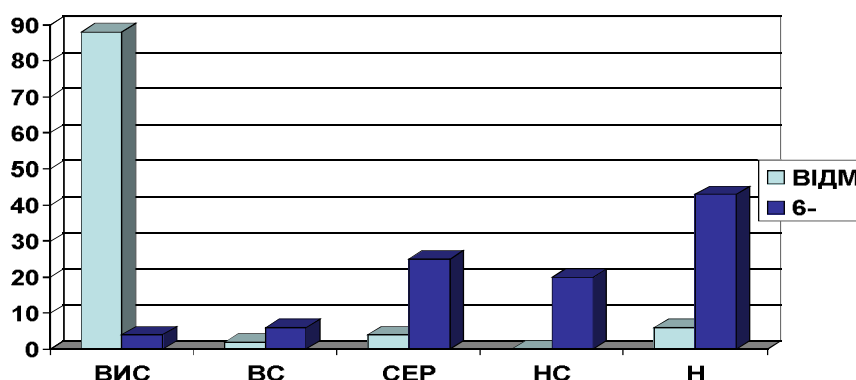


Рис. 4.8. Життєва активність дітей 1 та 2 групи

На рисунку 4.8 ми можемо бачити значну відмінність у значеннях життєвої активності. 87 % дітей з високим рівнем успішності знаходились у групі з високою життєвою активністю, лише 2 % дітей з низькою успішністю були віднесені до цієї групи. Навпаки, діти другої групи були сконцентровані в групах з низькою (42 %) та нижче середнього рівня (20 %) життєвої активності. Причини зниження соціальної активності представлені на рисунку 4.9.

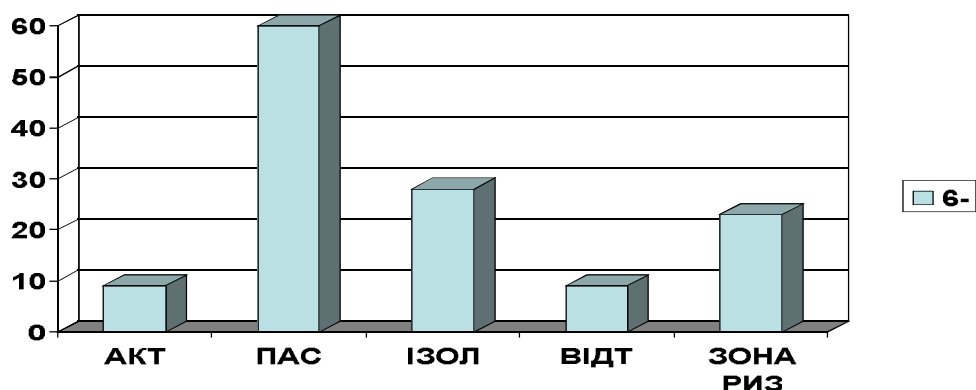


Рис. 4.9. Соціальна активність дітей з низькою успішністю

На рисунку 4.9 представлені соціальні параметри дітей з низькою успішністю. Ми можемо бачити високу питому вагу ізолюваних (28 %) та відторгнутих (9 %) дітей. 22 % дітей знаходяться у зоні соціального ризику – це діти, які потребують розробки спеціальної медико-психологічної програми супроводу індивідуального розвитку і взяттю на диспансерний медико-психологічний нагляд.

Під час вивчення вад особистісного розвитку найбільш ілюстративними виявились наявність імпульсивності, агресивності, тривожності, невпевненості та естетичної нечутливості (рис. 4.10).

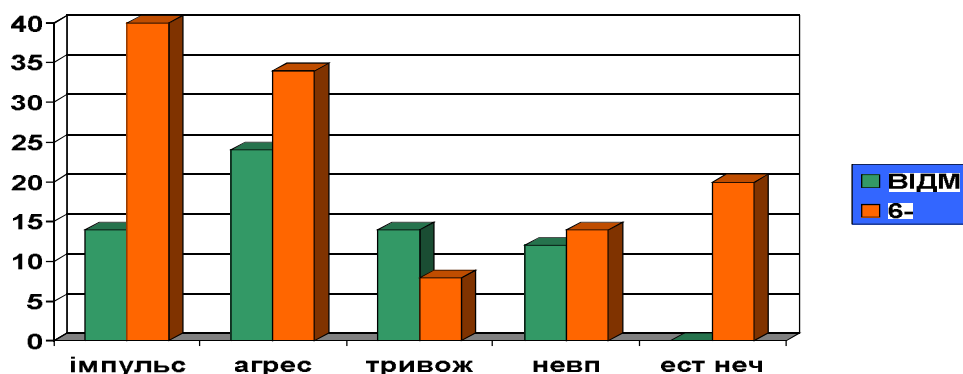


Рис. 4.10. Вад особистісного розвитку

На рисунку 4.10 ми бачимо значні відмінності серед дітей двох груп. Зокрема кількість дітей з наявністю імпульсивності значно вища у 2-й групі дітей (40 %) порівняно з 1-ою групою (13 %). Аналогічне перевищення було встановлено у вираженні агресивності (24 % – 1 група, та 34 % – 2 група) та невпевненості (12 % – 1 група, та 14 % – 2 група). Діти з високим рівнем успішності перевищували дітей з низькою успішністю у вираженні показників тривожності (14 % – 1 група, 7 % – 2 група). Естетична нечутливість була не характерна для дітей з високим рівнем успішності та констатувалась у дітей з низькою успішністю у 20 %.

Особливо важливими диференційними параметрами ми можемо вважати показники дефектів формування ціннісних пріоритетів (рис. 4.11).

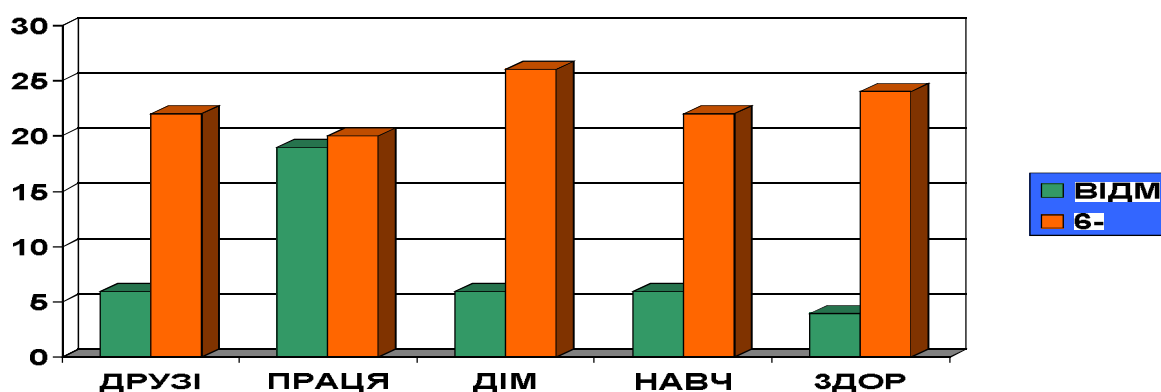


Рис. 4.11. Дефекти формування ціннісних пріоритетів

З рисунку 4.11 ми можемо бачити значну перевагу сформованих дефектів розвитку ціннісних пріоритетів у дітей з низькою успішністю. Особливо вражаюча різниця виявилась у сприйнятті друзів (5 % – діти 1 групи та 22 % у дітей 2 групи), дому (5 % – діти 1 групи та 26 % у дітей 2 групи), навчання (5 % – діти 1 групи та 22 % у дітей 2 групи), та здоров'я (3 % – діти 1 групи та 23 % у дітей 2 групи). Схожі параметри проявились у сприйнятті праці. У 18 % відмінників та у 20 % дітей з низькою успішністю були виявлені проблеми сприйняття праці.

Під час проведення порівняльного аналізу стану хронічних неінфекційних захворювань та функціональних відхилень нами було виявлено характерні тенденції нозологічних проявів для дітей двох груп (рис. 4.12).

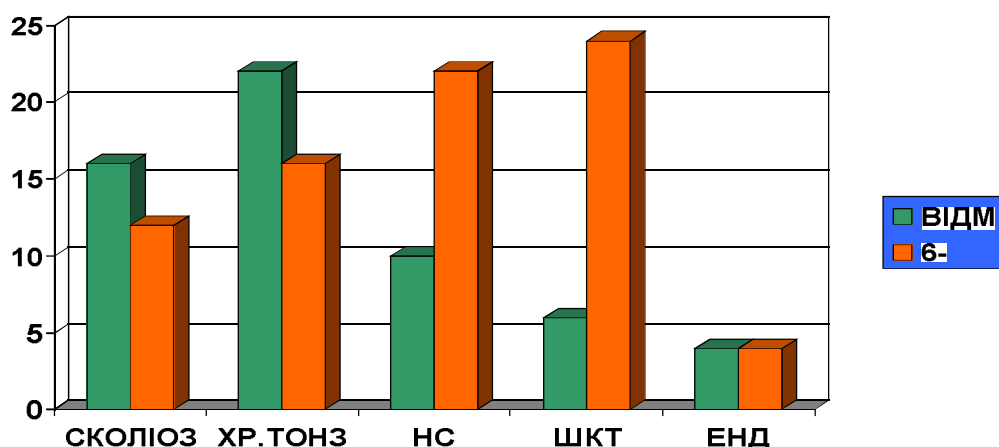


Рис. 4.12. Стан хронічних захворювань та функціональних відхилень

На рисунку 4.12 представлені результати хронічної захворюваності неінфекційними захворюваннями дітей двох груп. Для дітей з 1-ї групи більш характерними були захворювання верхніх дихальних шляхів, зокрема – хронічний тонзиліт (22 % – 1 група та 16 % – 2 група) та постави, зокрема сколіоз (26 % – 1 група та 12 % – 2 група). Для дітей 2-ї групи більш характерними захворювання нервової системи (10 % – 1 група та 22 % – 2 група) і особливо захворювання шлунково-кишкового тракту (6 % – 1 група та 24 % – 2 група).

Нижчі показники адаптації визначені за методикою Баєвського були характерні для дітей 2-ї групи (рис. 4.13.).

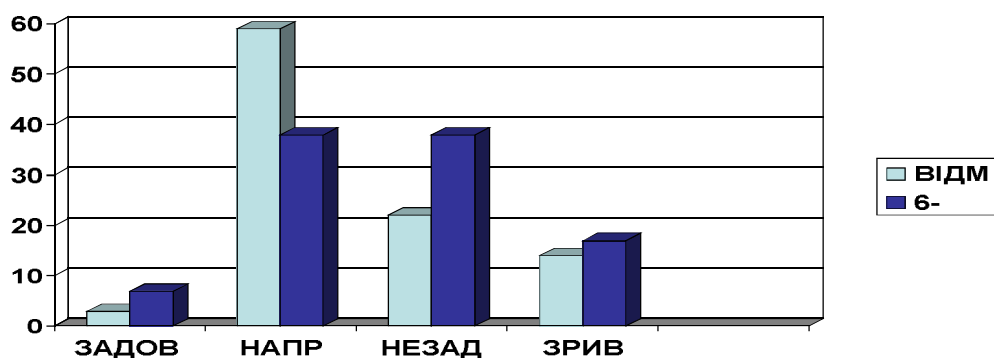


Рис. 4.13. Показники адаптації дітей до умов школи

На рисунку 4.13 ми можемо бачити більш низькі показники адаптації до умов школи у дітей другої групи, у яких констатована більш висока питома вага дітей з незадовільною адаптацією (20 % у дітей 1-ї групи та 38 % у дітей 2-ї групи) та зі зривом адаптації.

У процесі визначення характеру впливу на дітей з боку сім'ї ми отримали наступні дані (рис. 4.14).

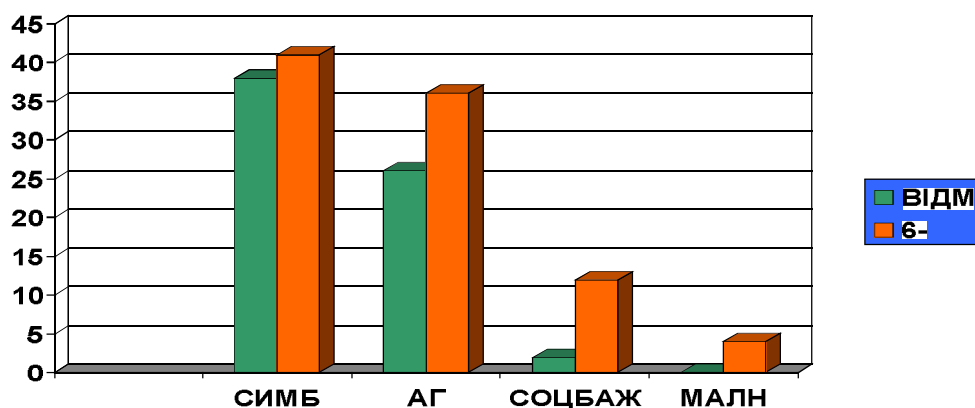


Рис. 4.14. Вплив сім'ї на дитину

Більш негативний вплив з боку сім'ї був виявлений на дітей 2-ї групи. Зокрема було виявлено більш високі показники порушення стану симбіотичності у сім'ї (26 % у дітей 1-ї групи та 36 % у дітей 2-ї групи) та соціальної бажаності (3 % у дітей 1-ї групи та 12 % у дітей 2-ї групи). Виявлено високі показники авторитарної поведінки у сім'ях дітей обох груп (38 % у дітей 1 групи та 41 % у дітей 2 групи). Малим невдахою вважали свою дитину 4 % батьків 2-ї групи.

Отже, у результаті проведеного аналізу можна стверджувати наявність медико-психолого-педагогічних відмінностей залежно від рівня успішності. Характер і рівень успішності може бути маркером наявності у дітей відповідних медико-психологічних відхилень. Дослідження продовжується у напрямі кількісного розширення відповідних груп та набуття більш високого рівня версифікації.

Запитання для обговорення

1. Що впливає на успішність школяра?
2. Обґрунтуйте взаємозв'язок впливу психолого-соціально-медичних факторів на успішність дитини.
3. Чи існує, на Вашу думку, залежність між розвитком дитини та її успішністю? Обґрунтуйте.
4. Опишіть особливості стану фізичного, психічного та соціального здоров'я у дітей з високими та низькими показниками успішності.

Література

1. Даниленко Г. М. Медичні проблеми формування, збереження і зміцнення здоров'я школярів // Врачебное дело. – 2001. – № 1. – С. 128–131.
2. Сысоенко Н. В. Адаптация младших школьников к учебной нагрузке в школах разного типа в условиях формирования образова-

ния в Украине // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: Матер. междунар. конгр. – Ч. III. – М., 2004. – С. 190–192.

3. *Fairbrother G., Simpson L.* It Is Time! Accelerating the Use of Child Health Information Systems to Improve Child Health // *Pediatrics*. – 2009. – № 123. – P. 61–63.

4. *Hinman A. R., Davidson A. J.* Linking Children's Health Information Systems: Clinical Care, Public Health, Emergency Medical Systems, and Schools // *Pediatrics*. – 2009. – № 123. – P. 67–73.

5. School-Based Health Centers and Pediatric Practice. Council on school health // *Pediatrics*. – 2012. – № 129. – P. 387–393.

ВИСНОВКИ

Киричук Валерій Олександрович, завідувач відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент

Вивчення стану проблеми впровадження соціально-педагогічного проектування розвитку обдарованості учнів до практичної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів засвідчило, що інтеграційні зміни в суспільстві вимагають переходу сучасної школи від режиму функціонування до інноваційного розвитку, що є неможливим без переходу до проектної діяльності.

Здійснений аналіз науково-теоретичних джерел довів, що проблемі соціально-педагогічного проектування присвячено численні праці українських і зарубіжних учених у період 30–90-х рр. ХХ століття.

Водночас встановлено, що рівень проектної компетентності педагогічних працівників, якість умов щодо впровадження соціально-педагогічного та психолого-педагогічного проектування в загальноосвітніх навчальних закладах не відповідають сучасному рівню європейських і світових стандартів, а як результат не забезпечують високого рівня реалізації інноваційних програм, проектів, планів, курсів.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел встановлено, що соціально-педагогічне проектування є базовою категорією науково-педагогічного знання. Воно забезпечує створення проектів майбутніх освітніх об'єктів, дидактичних систем і процесів, характеризується міждисциплінарністю, комплексністю, системністю, а також має інтегрований, прогностичний та інноваційний характер.

Метою соціально-педагогічного проектування є отримання суб'єктивно або об'єктивно нового бажаного результату, спрямованого на майбутній розвиток об'єкта перетворень системи освіти чи її елементів. Його основні види соціально-педагогічне, освітнє та психолого-педагогічне перетворення.

До етапів здійснення соціально-педагогічного проектування необхідно віднести: комплексну діагностику, системно-кореляційний аналіз, конструювання завдань навчального закладу та задач особистісного розвитку учня, моделювання сюжетної лінії навчально-виховних проектів, проектно-модульне планування, творення особистісно-

орієнтованого та особистісно-розвивального змісту. Його структура охоплює наступні складові: когнітивно-діяльнісну, операційно-технологічну, особистісно-мотиваційну.

Як переконливо засвідчують результати експериментально-дослідної роботи, якісні зміни в особистісному розвитку учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу можливі за умови введення в практику роботи загальноосвітнього навчального закладу системи психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку вихованців. А саме:

- психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учнів здійснюватиметься на засадах системного підходу, що передбачає ефективну взаємодію трьох підсистем: виховання (як загального цілепокладання), навчання (як засобу досягнення загальної мети виховання), особистісного розвитку (як результативної сторони виховного процесу);
- проектування виховного процесу в освітньому закладі враховуватиме особливості взаємодії ядра особистості вихованця (його життєвих диспозицій, потреб і потенціалів розвитку) з природним, предметним та соціокультурним середовищем;
- основні показники виховного процесу комплексно відображатимуть загальну мету діяльності освітнього закладу – сприяння цілісному розвитку індивідуальності учня (фізичному, психічному, соціальному, духовному) і формування його готовності до саморозвитку поза межами освітнього закладу;
- використання комп'ютерних діагностично-проектуючих комплексів з надійними та валідними психолого-педагогічними методиками для об'єктивного і оперативного оцінювання динаміки фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку вихованців;
- використання педагогічні засоби, умови організації життєдіяльності учнів;
- використання механізмів внутрішнього і зовнішнього стимулювання дозвільно-ігрової, художньо-образотворчої, предметно-перетворювальної, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, громадсько-корисної, національно-громадянської та духовно-катарсичної життєвої активності кожного вихованця; створення умов для переведення його з нижчого на вищий рівень особистісного розвитку.

Таким чином, ідея проекту в освіті покликана кардинальними потребами змін педагогічної практики і теорії у напрямі формування інноваційно-розвивального середовища в освіті.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ РОДИТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМНАЯ СТУДИЯ «ЗНАЕТЕ ЛИ ВЫ СВОИХ ДЕТЕЙ?»

Разработка мероприятия для родителей учащихся
5–7 классов, классный руководитель 6 класса
Толмачева Светлана Владимировна

Цель проведения мероприятия. В результате диагностики учащихся класса одной из задач воспитательной работы, проводимой классным руководителем, является снижение уровня авторитарного воспитания родителями учеников классного коллектива.

Тип. Заседание проблемной родительской студии

Форма проведения. Круглый стол

Задачи:

1. Обратить внимание родителей на особенности воспитания ребенка в семье независимо от принадлежности ребенка к полу.
2. Рассмотреть основные проблемы, с которыми сталкиваются родители, при выполнении домашнего задания и домашних обязанностей; получить полноценную консультацию от психологической службы по данному вопросу.
3. Изменить свое отношение к личности ребенка, помочь ребенку в семье быть полноценным ее членом, помочь ребенку чувствовать себя уверенным, повышая тем самым мотивацию, как к учебе, так и к выполнению других обязанностей и любимых увлечений.

Оборудование. Тестовые задания для родителей (бумажный вариант): «Взаимодействие родителя с ребенком» (разработанные Марковской И. М.); виртуальная психологическая служба (видеоролики по рассматриваемым вопросам студии); презентация проведения заседания в электронном варианте.

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным – даже легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически.

Ушинский К. Д.

Ход мероприятия

1. Организационный момент

1.1. Выбор родителями одной из групп для работы проблемной родительской студии (согласно предварительному опросу):

- как правильно выполнять ребенку домашнее задание;
 - выполнение ребенком домашних обязанностей;
- современные цифровые технологии.

1.2. Ознакомление родителей с повесткой заседания.

1.3. Презентация виртуальной психологической службы.

1.4. Проверка наличия выполнения родителями «домашнего задания».

2. Основная часть заседания проблемной родительской студии

2.1. Классный руководитель

Не секрет, что родители обсуждают проблему воспитания своих детей с родственниками, знакомыми, психологами. Зачастую обсуждение сводится к вопросу: кого легче воспитывать девочку или мальчика? Можно слышать следующие суждения родителей: «С девочкой не может быть проблем», «С мальчиком проще».

Кто же из родителей прав? Воспитание ребенка зависит не от его пола, а от понимания ребенка, принятия его в семье таким какой он есть, и естественно внимания и любви к нему со стороны родителей.

2.2. Предложение для родителей

Родителям предлагается прочитать эпиграф к заседанию и задачи для проведения родительской студии.

2.3. Проверка результатов заполнения родителями (дома) теста-анкеты «Взаимодействие родителей с ребенком»:

- предложить родителям подсчитать количество баллов, которые они поставили в анкете;
- предложить каждому родителю ключ «Результаты по 10 шкалам, отражающие важные стороны воспитания»;
- предложить родителям оценить согласно результатам стиль воспитания в семье: что совпадает, по их мнению, а на что нужно обратить внимание в дальнейшем.

(Родители результаты анкетирования и ключ для расшифровки забирают с собой для анализа и рефлексии по данному вопросу).

2.4. Классный руководитель

Перед началом работы нашей проблемной студии предлагаю посмотреть видеоролик – социальную рекламу «Пункт приема страхов» (№ 3).

2.5. Начнем работу с вопроса «Как правильно выполнять ребенку домашнее задание?», т. к. он является ключевым вопросом, влияющим на формирование личности школьника: его стремление к получению качественных и глубоких знаний, возможность получить в дальнейшем высшее образование, успешность во взрослой самостоятельной жизни.

Родители обсуждают проблему сначала на уровне своей группы (рассказывают об опыте своей семьи, своих наработках), а потом им предлагается обсудить проблему всем присутствующим родителям.

Родителям рекомендуется посмотреть видеоролик виртуальной психологической службы (№ 4).

*Принятие советов специалистов родителями (или нет).
Высказывание родителями, которые работали по этой проблеме.*

2.6. Следующий вопрос для обсуждения – проблема выполнения детьми домашних обязанностей.

Родители обсуждают проблему сначала на уровне своей группы: рассказывают об опыте своей семьи, своих наработках; а потом предлагается обсудить проблему всем присутствующим родителям.

Родителям рекомендуется посмотреть видеоролик виртуальной психологической службы (№ 5).

*Принятие советов специалистов родителями (или нет).
Высказывание родителями, которые работали по этой проблеме.*

2.7. Классный руководитель

И так мы пришли к выводу, что воспитание ребенка и выполнение им посильных обязанностей: выполнение домашних учебных заданий и обязанностей по дому начинается в семье с самого рождения. У меня к Вам вопрос: не прибегали ли Вы к «методу ремня»?

Высказывание родителей по данному вопросу.

Проблема «отцов и детей» не новая, так что с ней сталкиваются и известные люди (Просмотр видеоролика № 6).

Современная жизнь невозможна без современных информационных технологий: компьютеров, телефонов, телекоммуникаций и других средств. У родителей часто возникает проблема в связи с увлечением детьми компьютерными играми. А как обстоит данная проблема в Вашей семье?

Поэтому следующим вопросом для обсуждения будет «Современные информационные технологии».

Родители обсуждают проблему сначала на уровне своей группы: рассказывают об опыте своей семьи, своих наработках; а потом предлагается обсудить проблему всем присутствующим родителям.

Как рассматривается данный вопрос с точки зрения специалистов? Родителям рекомендуется просмотреть видеоролик виртуальной психологической службы (№ 7).

*Принятие советов специалистов родителями (или нет).
Высказывание родителями, которые работали по этой проблеме.*

3. Подведение итогов

3.1. Благодарность родителей за активное участие в работе родительской проблемной студии. Оценка проведенного мероприятия.

3.2. Актуальность приведенного в начале мероприятия эпиграфа.

3.3. Рефлексия – оценка родителями проведенного мероприятия по предложенному алгоритму:

- Что Вам понравилось?
- Что Вы узнали для себя нового?
- Считаете ли Вы полезными такие формы работы с родителями?
- Возможно ли применение опыта воспитания других родителей, психолога для Вас?
- Оценка мероприятия.

3.4. Каждый родитель должен подготовить презентационный материал по данному заседанию в электронном варианте.

3.5. Каждый родитель должен презентовать каждому родителю «Десять заповедей для родителей»

4. Домашнее задание

4.1. (Пользователям ПК) Пройти тест «Взаимодействие родителей с ребенком» (Марковская И. М.) в режиме-онлайн.

4.2. Проанализировать проблемы, которые возникли у Вас в процессе воспитания ребенка, предложить темы для работы студии в дальнейшем.

4.3. По возможности применять советы по рассматриваемым вопросам, используя дидактические и видео материалы.

Данный тест «Взаимодействие с ребенком», разработан Марковской И. М.

Отметьте степень своего согласия со следующими утверждениями по 5-бальной шкале.

5 – «несомненно, да (полное согласие)»;

- 4 – «в общем, да»;
- 3 – «и да, и нет»;
- 2 – «скорее нет, чем да»;
- 1 – «нет (абсолютное несогласие)».

«Десять заповедей для родителей»

1. Не ждите, что Ваш ребенок будет таким, как Вы, или таким, как Вы хотите. Помогите ему стать не Вами, а собой.
2. Не требуйте от ребенка платы за все, что Вы для него сделали. Вы дали ему жизнь – как он может отблагодарить Вас? Он даст жизнь другому, тот третьему, и это необратимый закон благодарности.
3. Не вымещайте на ребенке свои обиды, чтобы в старости не есть горький хлеб: что посеешь, то и взойдет.
4. Не относитесь к его проблемам свысока. Жизнь дана каждому по силам: и будьте уверены, ему она тяжела не меньше, чем Вам, а может быть и больше, поскольку у него нет опыта.
5. Не унижайте ребенка!
6. Не забывайте, что самые важные встречи человека – это его встречи с детьми. Обращайте больше внимания на них: мы никогда не можем знать, кого мы встречаем в ребенке.
7. Не мучьте себя, если не можете что-то сделать для своего ребенка. Мучьте, если можете, но не делаете! Помните, что для ребенка сделано недостаточно, если не сделано все.
8. Ребенок – это не тиран, который завладевает всей твоей жизнью, не только плод плоти и крови. Это та драгоценная чаша, которую Жизнь дала Вам на хранение и развитие в нем творческого огня. Это раскрепощенная любовь матери и отца, у которых будет расти не «наш», «свой» ребенок, но душа, данная на хранение.
9. Умейте любить чужого ребенка. Никогда не делайте чужому ребенку то, чего не хотели бы, чтобы делали Вашему.
10. Любите своего ребенка любым: неталантливым, неудачливым, взрослым. Общаясь с ним, радуйтесь, потому что ребенок – это праздник, который пока с Вами.

ОПРОСНИК ДЛЯ АНКЕТЫ

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(-а) редко говорит мне, куда идет и когда вернется.
4. Я считаю его (ее) вполне самостоятельным человеком.

5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (ней) происходит.
6. Думаю, что он(-а) ничего не добьется в жизни.
7. Я говорю ему (ей) чаще о его (ее) недостатках, чем достоинствах.
8. Часто поручаю ему (ей) важные и трудные дела.
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.
10. Бывает, что разрешаю ему (ей) то, что еще вчера запрещал(-а).
11. Сын (дочь) всегда учитывает мою точку зрения.
12. Я бы хотел(-а), чтобы он(а) относился(-лась) к своим детям так же, как я к нему (к ней).
13. Он(-а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки.
16. Я часто иду у него (нее) на поводу.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(-а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным(-ой) и способным(-ой), как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21. Я часто иду у него (нее) на поводу.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Думаю, что я для него (нее) авторитетный человек.
24. Мне нравятся наши с ним (ней) отношения.
25. Дома у него (нее) больше обязанностей, чем у большинства его друзей.
26. Приходится применять к нему (ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(-а) не хочет.
28. Думаю, я лучше знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я хотел(-а) бы в нем (ней) много изменить.
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Я всегда соглашаюсь с его (ее) идеями и предложениями.
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Я являюсь для него (нее) эталоном и примером во всем.

36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему (ней) много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) возвращаться домой, когда он(-а) хочет.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он(-а) подмечал(-а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Мы расходимся с ним (ней) по очень многим вопросам.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сам(-а).
47. Он(-а) разделяет большинство моих взглядов.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем (ней) все: о чем он(-а) думает, как относится к своим друзьям и т. д.
52. Он(-а) не советуется со мной, с кем ему (ей) дружить.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ей).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(-а).
57. Мы по-разному представляем с ним (ней) его (ее) будущую жизнь.
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Думаю, ему (ей) хотелось бы походить на меня.
60. Я хочу, чтобы он(-а) всегда относился(-ась) ко мне так же, как сейчас.

Результаты анкетирования по 10-ти шкалам, отражающим важные стороны воспитания (в зависимости от набранных баллов).

1. *Требовательность*. Ожидание высокого уровня ответственности от ребенка (101–140): средний уровень.

2. *Строгость*. Жесткость правил, суровость мер наказания (1–100): низкий уровень.

3. *Контроль*. Контроль над поведением ребенка, его жизнью, интересами и т. д. (140–150): средний уровень.

4. *Эмоциональная близость*. Близость между родителем и ребенком, доверие, готовность делится сокровенным (231–240): высокий уровень.

5. *Принятие*. Принятие личности ребенка, его особенностей, качеств и т. д. (10–160): средний уровень.

6. *Сотрудничество*. Готовность на равных решать возникающие вопросы (240–250): высокий уровень.

7. *Согласие*. Частота согласия между родителем и ребенком по тем или иным вопросам (161–180): средний уровень.

8. *Последовательность*. Уровень последовательности в воспитании – требованиях, правилах, отношении к ребенку (211–230): высокий уровень.

9. *Авторитетность родителя*. Степень влияния родителя, его представлений, мнения, поступков, на ребенка (151–210): высокий уровень.

10. *Удовлетворенность отношениями*. Степень удовлетворенности отношениями между ребенком и родителем (231–240): высокий уровень.

ДОДАТОК 2

«ЯК ДОПОМОГТИ ПЕРШОКЛАСНИКУ?!»

Тренінг

пр. психолог ЗОШ І–ІІІ ст. № 84

Полякова Л. В.

Категорія. Батьки учнів 1 класу.

Мета. Підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків з питання адаптації першокласника до навчання у школі; формування мотивації на перетворення взаємовідносин між дітьми та батьками.

Задачі:

- знизити тривожність та хвилювання у стосунках між батьками;
- виключити негативні емоції;
- забезпечити активну участь і взаємодію батьків між собою через групову роботу;
- формувати уміння спілкуватися з дітьми, будувати правильні взаємовідносини, вчитися оцінювати дітей за їхніми можливостями;
- ознайомити дорослих з методами підтримки дитини в найважливіші моменти її життя.

Матеріали: 6 шарфіків; плакати з висловлюваннями, цитатами; поради дітей батькам; пам'ятки для батьків.

План

I. Вступне слово

II. Основна частина:

- 1) вправа «Я розумію»;
- 2) сценка «Статуя дитини»;
- 3) експеримент «Як правильно робити зауваження»;
- 4) вправа «Повернення дитини».

III. Підведення підсумків:

- 1) вправа «Слово дня»;
- 2) рекомендації, пам'ятки для батьків першокласників.

Хід заняття

– Доброго дня, шановні батьки!

Сьогодні ми з Вами зібрались, щоб поговорити про наших діточок, про те, як вони пристосовуються до змін у своєму житті, адже воно в них не таке легке, як здається дорослим.

Уявіть як гілочка, принесена у кімнату з морозу, поступово прокидається від сну: тепло зігріває її, вона повільно розгортає свої лусочки, прагнучи сонця, тепла. Нарешті на гілочках з'являються молоденькі зелені листочки, що щиро радіють і всміхаються сонечку. Діти так само «розгортають» своє тіло, «розкривають» душу, все вище й вище здіймають голову, усміхаються.

Більшість дітей переживають цю подію, як важливий крок у своєму житті. Вони пишаються тим, що «вже не маленькі». Перші кроки у навчанні їм допомагають зробити не лише батьки, а й інші дорослі – учителі. І саме від тісної співпраці сім'ї та школи залежить, якими будуть ці кроки: легкими та впевненими чи важкими, з перешкодами.

Пропоную послухати індійську казку «Про сварку птахів».

«Один птахолов розстелив у лісі сітку, і в неї потрапили різні птахи: ворони, шпаки, голуби. І стали вони говорити один одному:

– Спокусила нас приманка, ось ми й попалися. Давайте подумаємо, як нам вирватися на волю. Будемо намагатися усі як один, може, і звільнимся. Думали-думали, і придумали.

– Давайте, – кажуть, – усі враз махнемо крилами і спробуємо злетіти. Може, нам і вдасться підняти сітку.

І правда, вдалося – змахнули крилами, підняли сітку і полетіли.

Побачив птахолов: сітка з птахами летить – прямо диву дався і побіг навздогін. Нагорі птахи в сітці летять, а внизу птахолов навздогін біжить. Біжить і думає: “Адже в сітку-то різні птахи попалися! Дивись, і пересваряться. А як пересваряться, швидко летіти не зможуть – сітка їх до землі потягне!”

Так воно і сталося. Спочатку всі птахи тягли сітку дружно, але трохи згодом стали сперечатися.

Ворони закаркали:

– Ніхто так не прагне, як ми, ворони! А якщо б ми лінувалися, як інші, сітка давно вже впала б на землю разом з усіма нами!

Вислухали їх голуби і розсердилися.

– Буде вам, ворони! – сказали вони. – Перестаньте хвалитися! Ми більше вас намагаємося!

Тут в суперечку вступили всі інші птахи, і почалася у них суперечка. Коли дружба нарізно, робота на лад не йде. Засперечалися птахи, перестали намагатися – ледве-ледве крилами махають, – ось сітка і стала опускатися на землю. Птахолов підбіг, схопив мотузку від сітки і притягнув до себе сітку разом з птахами

Забрав їх і всіх у клітки пересаджав».

Отже, щоб не вийшло так, як у казці, і наші діти не потрапили до пастки, ми повинні намагатися діяти узгоджено. Саме неузгодженість, навіть суперечливість вимог батьків, педагогів та адміністрації нерідко істотно утруднює життя школяра. Давайте прислухатися один до одного та разом спробуємо допомогти першокласнику, зрозуміти дитину. Звісно, нам здається, що ми і так краще за будь-кого розуміємо наших дітей. Але чи це дійсно так?!

Вправа «Я розумію»

Розкажіть, що для Вас є дитина, починаючи розповідь словами: «Я розумію, що дитина це ...».

Учасники висловлюються у великому колі.

– *Переважаю позитивні вислови про дітей є свідченням Вашої зацікавленості в їх стані, виявом турботи про забезпечення умов психологічного комфорту для їх повноцінного здоров'я і розвитку.*

– *Я переконана: у школі у Вашої дитини все складеться добре, тому що поряд будете Ви – готові підтримати, допомогти і разом радіти шкільним досягненням.*

Звісно, що перший крок у житті дитина робить за допомогою своїх близьких – мами, тата, бабусі, дідуся, які завжди поруч, розраджають та підтримують. Що означає приймати дитину безумовно? Це – любити її лише тому, що вона є, отже коли вона народилась, батьки нічого не вимагали і не чекали від неї. Вони просто бажали, щоб вона була здорова та щаслива.

Зараз дитина виросла, і ставлення до неї змінюється – це вірно. Проте, ці зміни бувають настільки сильні, що важко повірити в радість батьків.

А зараз для того, щоб впевнитися, наскільки та в якій мірі змінюється тон голосу та зміст слів, що вимовляють батьки, я пропоную вам сценку «Статуя дитини».

Для цього потрібен один бажаний, який зіграє роль дитини.

Бажаючий пропонує обрати серед присутніх людину, у якій він бачить підтримку. Далі просимо його стати за спиною «дитини», покласти руки на спину «дитини» і жодному разі не відпускати їх під час дії.

Далі ділимо присутніх приблизно на 6 груп і роздаємо фрази, які будемо казати під час ігри.

– Ти моя маленька донька, моя першокласниця. Ми з тобою поспішаємо до школи, нам потрібно встигнути на автобус. А ти дуже енергійна дитина, дуже допитлива, ставиш багато запитань, навіть у той момент, коли ми стрибаючи ідемо до автобуса. Я беру тебе за руку, і ми побігли.

– Мама, а що там таке, подивись! – кажеш ти.

– Немає часу, дивись під ноги, постійно спотикаєшся! Що ти крутиш головою? Дивись на дорогу. Перестань витріщатися! – відповідаю я.

У момент, коли я вимовляю цю фразу, дитина може сприйняти її буквально – вона закриває очі, як сказала мама. (Я дістаю шарф, зав'язую дитині очі). І ми далі поспішаємо до школи. Забігаємо в автобус, і я зустрічаю там свою подругу, починаю обговорювати з нею вчорашній день. Донька уважно слухає, потім каже:

– Мама, мама, ти чула, як проспівала пташка? А хто такий дядько Юра?

– Ти що втручаєшся у дорослу розмову? І взагалі, ти чого вуха розвісила, як не соромно підслуховувати! Закрий швидко свої вуха!

Після цієї фрази я зав'язую дочці вуха. Ми виходимо з автобуса, попрощались з подругою, і біжимо по дорозі. При цьому я постійно дивлюсь на годинник, щоб не запізнитись.

– Ой, який сьогодні день, буде здорово! Мам, мене Машка чекає, я їй пообіцяла принести ластик, той, що ...

– Відчепись! Ти що розбовталася, ніколи зараз – ми запізнюємося. Та можеш ти, зрештою, помовчати! Швидко закрій рота!

Я зав'язую ротик ще одним шарфиком. Хапаю дитину за руку, і ми рухаємося далі. Дівчинка уже мовчить, але починає піднімати на ходу якусь гілочку. Я б'ю її по рукам і кажу, яка вона неслухняна:

– Що в тебе за руки, що ти їх весь час кудись сунеш, не можеш без цього! Викинь, я тобі сказала! Прибери руки!

Зав'язую руки шарфиком. Але тут донька починає стрибати, піднімати ноги. Я шаленію і кричу на неї:

– Ти де цьому навчилася? Це ще що таке? Перестань дригати ногами! Стій струнко!

У цю мить я зав'язую ноги. Я дивлюсь на годинник, нервую, що ми не встигаємо і починаю підганяти дитину:

– Що ти тягнешся, копуха, роби крок ширше, ти що, ходити розучилася? Йди швидше! Дай руку! Не руки, а крюки – ні писати нормально, ні тримати нічого не уміють! Дивися на дорогу, не спотикайся, що ти як сліпа йдеш! Та не мовчи ти, я з тобою розмовляю, глушина!

У цю мить я прошу усіх в кабінеті промовлять голосно ті фрази, які в них.

Дитина починає плакати. Я вже практично кричу на неї:

– Чого ревеш?! Що ти плачеш, я тебе запитую, ворона. Нічого ревити! Ганьбиш тільки мене! Я кому сказала - перестань ревити, ти чуєш мене!

На цих словах я дуже сильно перев'язую живіт. Та продовжую пилити свою доню за те, що вона нічого не вміє. Я незадоволена усім, що вона робить, забувши про те, що сама же все їй зав'язала, так ще хочу, щоб в неї все виходило.

Потім я питаю у доньки, що б їй хотілося розв'язати. Найчастіше – це живіт, тому що він туго зав'язаний і саме «хворе» місце. Їй все заборонили, так ще й плакати неможна, тобто наклали табу на почуття. Дитині це найважче перенести. Кожен має право відчувати те, що він відчуває, але батьки часто прагнуть відібрати це право.

Далі я розв'язую по черзі те, про що просить донька. І коли вже все розв'язано, я запитую, що вона відчувала упродовж всієї дії? Про що вона думала? Як воно було, коли всі почали наказувати їй?

Чуємо слова душевного болю, ненависті до матері, до інших, що промовляли голосно фрази.

Питаю, що було підтримуючим моментом, що допомогло витримати несправедливі слова матері? З'ясовується, що опорою була

та людина, яка стояла позаду і весь час підтримувала. Потім питаю про почуття та думки цю людину. Пропоную подякувати за допомогу тому, хто її отримував упродовж усієї сценки.

– Отже дуже часто в житті нам на допомогу приходить пересічна людина. І добре, що вона опиняється поруч в потрібний момент. А як тій дитині, у якої навіть такої підтримки нема?

Дякуємо за підтримку, а потім беру руку того, хто виконував роль дитини: «Ось в такий стан ми вганяємо свого рідного хлопчика чи дівчинку і при цьому переслідуюмо благородні цілі виховання. Дитині дуже важко почути такі слова від рідних мами і тата, але ж буває і так, що ці слова він почує і не від близьких, а від чужих людей: друзів, учителів... Що тоді робити? Як себе поводити? Що робити?»

Якщо Ви бачите свою дитину у такому стані, по-перше, що Ви можете і повинні зробити, – це обійняти її, притиснути до себе і тримати біля себе стільки, скільки потрібно дитині. Коли їй буде достатньо, вона сама відійде.

При цьому, Ви у жодному разі не постукуйте її по спині і не погладжуєте, ніби «це такі дрібниці, що до весілля все загоїться». Ви просто обіймайте дитину.

– Я пропоную провести експеримент, – на парті заздалегідь приготувані смужки, де написані типові вирази, які використовують батьки, коли хочуть зробити зауваження. – Давайте спробуємо зробити ці зауваження конструктивно, не ображаючи дитину.

До експерименту можна залучити класного керівника.

Зауваження

Таблиця 1

Як не потрібно казати	Що думає в цей час дитина	Як правильно зробити зауваження
Скільки можна сидіти за комп'ютером?!	Він подумає, але не скаже: «Скільки схочу!»	Ти граєш вже годину. Через 10 хв. закінчуєш, добре?
Скільки можна розмовляти по телефону?!	Скільки потрібно! А сама...	Вибач, ти вже давно розмовляєш. А мені потрібно зателефонувати.

Продовження таблиці 1

Як не потрібно казати	Що думає в цей час дитина	Як правильно зробити зауваження
Не отримаєш морозива, доки не з'їси кашу.	Вам, що шкода морозива?	Сьогодні у нас на десерт – морозиво!!
Скільки можна тобі повторювати?!	Форма риторичного питання, які діти не сприймають ані як запитання, ані як вказівку.	Зроби те і те (конкретно скажіть, що вам потрібно від дитини).
Ні, я тобі не дозволяю йти до парку, там тобі нічого робити (бо ти ще замалий, щоби...)	Але я вже не маленький!!	Одному в парку небезпечно. Підемо до парку... у неділю. Візьмемо...
Ти знову не прочитав .., не виконав домашнє завдання...	А що такого?..	За годину я повернуся і подивлюся, як ти виконаєш.
Не галасуй!!!	Буду!	Давай послухаємо тишу.
Не лізь до цієї калюжі!!!	Я не лізу. Я лише спробую!!!	Калюжа занадто глибока! Обійди її.
Не можна малювати на столі (шпалерах, парті)	А я буду!!!	Ось тобі аркуш! Малюй на ньому!!!

Підсумки цієї роботи:

- спробуйте виявляти правильну реакцію на вчинки дитини: пам'ятайте: **вчинки – погані, дитина – все одно хороша!** Це має бути правилом номер один;
- зробіть навпаки: замість того щоб посварити – похваліть, замість покарання підтримайте;

- розмовляйте з дитиною – вона дуже потребує цього.

Наприкінці нашої зустрічі я пропоную виконати наступну вправу. Сядьте зручніше, спиною зіпріться на спинку стільця...

Вправа «Повернення дитини»

Уявіть, що Ви у лузі серед соковитої зеленої трави. Повітря чисте і прозоре. Поруч Ви чуєте гудіння бджіл, щебетання пташок. Удалині Ви бачите ліс і, не поспішаючи, прямуєте до нього.

На вашому шляху трапляється невеликий струмок. Сядьте на хвилинку. Вода в струмку тепла, і Вам захотілося занурити в неї ноги. Зробіть це. Відчуйте, як тепла вода пестить Ваші ноги. Це дозволяє Вам добре розслабитися. Ви відчуваєте повний спокій. Тепер погляньте навколо. Ви помічаєте різноманітний рух. Пташки перелітають з гілки на гілку у Вас над головою, метелики кружляють біля квітів, комахи гойдаються на стеблах трави. Що Ви ще бачите?

Тепер ідіть далі. Поступово Ви наближаєтесь до лісу. Ви бачите стежинку серед дерев і прямуєте нею поміж дерев. Удалині з'являється галявина. Ви обережно підходите до неї та бачите маленьку дитину, яка стоїть посеред галявини. Ви відчуваєте радість від зустрічі з дитиною. Але, наблизившись, Ви бачите, що дитина засмучена, в її очах – сльози. Лише тепер Ви помічаєте, що дитина дуже схожа на Вас. Можливо, ця дитина і є Ви самі, коли Вам було 3–4 роки. Можливо, її покинули у дитинстві і вона не могла бути щасливою до цієї зустрічі з Вами.

Вам стає шкода її. Ви хочете заспокоїти дитину, берете її на руки. Раптом вона зменшується в розмірах і стає такою маленькою, що вміщується на Вашій долоні. А через мить дитина перетворюється на часточку сонця. Ви притискаєте її до свого серця, і ця тепла часточка сонця входить у Ваше серце і зігріває його своїм теплом. Ви відчуваєте це тепло і тиху внутрішню радість за себе і дитину. Тепер Ви ніколи не розлучатиметесь. З цього моменту Ваша дитина буде завжди разом з Вами. Ви допомагатимете одне одному у скрутних ситуаціях, будете радіти і переживати щасливі моменти життя. Головне – Ваша дитина повернулася до Вас.

Тепер Ви можете самостійно, не поспішаючи, повертатися до луку, звідки почався Ваш шлях до лісової галявини. Після повернення, яке триватиме 2–3 хв, Ви можете розплющити очі і знову опинитись у нашій кімнаті.

Наступним та останнім етапом роботи є «Слово дня».

– Пропоную одним словом висловити своє ставлення до проведених зборів.

Дякую! До зустрічі.

Висловлювання

Колись ми були дітьми. Ми бачили метеликів. Ми стояли під струменями сріблястого водопаду. Ми бачили все. Ми підносили раковини до вуха. Ми слухали море. У нас був час...

Макс Фріш

З твоїми справами нічого не трапиться, вони почекають, якщо ти захочеш показати веселку дитині. Але веселка не почне чекати, поки ти доробиш свою справу до кінця.

Джаніна Уїтмор

Фантазія, а не фанатизм!
Наполегливість, а не низькість!
Впевненість, а не впертість!
Старанність, а не сила!
Терпіння, а не тиск!
Розуміння, а не розчарування!
Оригінальність, а не образа!
Надія, а не норов!
Інтелект, а не іронія!

Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы будете убивать в детях шалунов.

Ж.-Ж. Руссо

Выписывать другим рецепты счастья – глупость, а настаивать на их выполнении этих рецептов счастья – это тиранство.

Генри Филдинг

У детей нет ни прошлого, ни будущего, зато, в отличие от нас, взрослых, они умеют пользоваться настоящим.

Ж. Лабрюйер

Ребенок нуждается в вашей любви больше всего именно тогда, когда он меньше всего ее заслуживает.

Э. Бомбек

Терзают наши семьи ссоры, склоки,
Бурлящий их поток не иссякаем,
Мы не прощаем детям те пороки,
Которые им сами прививаем.

Э. Севрус

Наказания, назначаемые в припадке гнева, не достигают цели. Дети смотрят на них в этом случае как на последствия, а на самих себя – как на жертвы раздражения того, кто наказывает.

И. Кант

Детям больше нужен пример для подражания, чем критика.

Ж. Жубер

Поради дітей батькам

1. Не бійтеся бути з нами твердими: це допоможе нам. Ми любимо сильних людей.
2. Часто ми говоримо і робимо все, щоб позлити вас. Не піддавайтеся на провокації.
3. Не ображайтеся, якщо ми говоримо грубо: ми цього не хотіли. Просто нам теж буває боляче. Ми хотіли б, щоб ви про це знали.
4. Не робіть за нас і для нас те, що ми в змозі зробити самі. Ви ж не хочете бачити нас в прислугах.
5. Не піддавайте нашу чесність занадто частим перевіркам і випробуванням. Це змушує нас брехати.
6. Ставтесь до нас як до друзів, тоді ми теж станемо великодушними. Ми вчимося наслідувати вас.
7. Не давайте обіцянок, які не можете виконати.
8. Не намагайтеся позбутися наших питань, бо відповіді на них ми знайдемо на стороні і, можливо, неправильні.
9. Ми не можемо успішно розвиватися без вашої допомоги, підтримки і схвалення.
10. Ми любимо вас. Відповідайте нам тим же.

Рекомендації для батьків

1. Створюйте атмосферу співробітництва з дітьми.
2. Надавайте дітям психологічну допомогу під час виконання домашніх завдань.
3. Тримайте тісний зв'язок з учителями, класним керівником.
4. Допомагайте класному керівнику в позакласних заходах.
5. Спілкуйтеся з дітьми у вихідні дні з метою встановлення контакту між Вами та дітьми.
6. Уникайте авторитарного стилю у вихованні дітей! Уникайте прямого тиску на дитину!
7. А головне – любіть дітей!

Література

1. *Мерзлякова О.* Інтерактивні заняття психолога з батьками. – К.: Шк. світ, 2008.
2. Практична психологія у початковій школі / Упоряд. О. А. Атемасова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010.
3. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога: Учебное пособие в 2 книгах. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения.
4. Робота психолога з батьками / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Шк. світ, 2006.
5. *Сердюк Г. М.* Педагогічний пошук класного керівника. – Ч. 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010.
6. *Стрельбицька І., Миронова А.* Майбутній першокласник // Психолог: лютий 7 (343), 2009.
7. *Туріщева Л. В.* Психологічні тренінги для школярів. – Х.: Вид. група «Основа», 2010.
8. *Шибкова О. І.* Технологія співпраці з батьками. Взаємодія школи і родини // Розкажіть онуку, 2009.
9. Работа с родителями: фестиваль «открытый урок». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: festival.1september.ru
10. Родительские собрания – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.scoolnet.by/sobraniya/sobraniya.htm

ДОДАТОК 3

ПОРАДИ БАТЬКАМ, ЯКІ ХОЧУТЬ ДОПОМОГТИ СВОЇМ ДІТЯМ ЗРОСТАТИ ОБДАРОВАНИМИ

1. Не стримуйте розкриття потенційних можливостей психіки.
2. Уникайте однобокості у навчанні та вихованні.
3. Не позбавляйте дитину ігор, забав, казок. Створюйте умови для виходу дитячої енергії, рухливості, емоційності.
4. Допмагайте дитині в задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, кохання, повага до себе і до оточуючих), тому що людина, енергія якої скута загальними потребами, проблемами, найменше спроможна досягти висот самовираження.
5. Залишайте дитину на самоті та дозволяйте їй займатися своїми справами. Пам'ятайте: якщо Ви бажаєте своїй дитині добра, навчіть її обходитися без Вас.

6. Підтримуйте здібності дитини до творчості та співчувайте у випадку невдачі, уникайте незадовільних оцінок творчих спроб дитини.

7. Будьте терпимими до ідей, поважайте допитливість, реагуйте на запитання дитини.

8. Навчати потрібно не того, що може сама дитина, а того, що вона опанує з допомогою дорослого, а саме його підказки.

ДОДАТОК 4

ПЛАН РОБОТИ ШКІЛЬНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ РАДИ НА 2013–2014 Н. Р.

I. Засідання. Вересень

1. Складання і затвердження плану роботи на 2013–2014 н. р.
2. Розподіл обов'язків серед членів батьківської ради.
3. Забезпечення учнів школи гарячим харчуванням.
4. Про санітарно-гігієнічний стан та техніку безпеки в класах, майстернях.
5. Різне.

II. Засідання. Грудень

1. Про стан успішності та поведінки учнів за I семестр.
2. Про стан здоров'я учнів школи.
3. Про підготовку до проведення новорічних свят.
4. Про роботу з неблагополучними сім'ями.
5. Різне.

III. Засідання. Лютий

1. Робота батьківської ради з питань превентивного виховання.
2. Про спільну роботу батьківської ради та школи з неблагополучними сім'ями.
3. Про підготовку території школи до весни.
4. Про збереження шкільного обладнання.
5. Про заходи щодо покращення організації харчування у шкільній їдальні.
6. Різне.

IV. Засідання. Квітень

1. Про організацію літнього відпочинку дітей роботи.
2. Про організацію ремонту та підготовки приміщень до нового навчального року.
3. Підготовка до державних підсумкових атестацій.

Семінар-практикум для класних керівників
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ ГОДИНИ
СПІЛКУВАННЯ

практичний психолог вищої категорії СЗШ № 230,
м. Київ

Іващенко Людмила Анатоліївна

Година спілкування як одна з головних форм виховання в школі

Форма – це зовнішній обрис, зовнішній вигляд, контури предмета; зовнішнє вираження якого-небудь змісту.

Форма виховної роботи – це сукупність організаторських прийомів і виховних засобів, що забезпечують зовнішнє вираження виховної роботи (композиційна побудова виховного заходу).

Форми виховної роботи – динамічне явище. Існуюча система форм виховної роботи постійно поповнюється новими, відповідно до умов шкільного життя.

Існують різні підходи до класифікації форм виховання, в основі яких лежить та чи інша ознака:

1) *за кількістю учасників*: масові (шкільний бал), групові (класні збори), індивідуальні (бесіда);

2) *за видами діяльності*: пізнавально-розвивальні (вікторина), розважальні (дискотека), за напрямками виховної роботи (профорієнтаційні, фізкультурно-оздоровчі тощо справи);

3) *за результатом*: інформаційний обмін (усний журнал), вироблення спільного рішення (збори), суспільно значущий продукт (акція милосердя).

Широко розповсюдженою формою виховної роботи є година спілкування (година класного керівника).

Година спілкування – це форма виховної роботи, під час якої школярі під керівництвом педагога залучаються до спеціально організованої діяльності, що сприяє формуванню системи відносин до навколишнього світу.

Виділяють два основні види виховної години: тематична і година спілкування з поточних справ у класі.

Мета, завдання і правила проведення години спілкування

Години спілкування допомагають учням зрозуміти значущість проблем, що відбуваються в житті, залучають їх у процес вирішення

власних проблем. Важливо проводити годину спілкування не час від часу, а систематично, за певною технологією.

Метою години спілкування є допомога у вирішенні проблем, розвиток в учнів здатності вирішувати ці проблеми самостійно.

Завдання: викликати дітей на відверту розмову один з одним, ініціювати чесну дисципліну серед школярів.

Важливим є не осудливий тон дискусії.

Як зазначають Джейн Нелсон у «Позитивній дисципліні» і Вільям Глассер у «Школі без невдач», що варто виділити певні моменти, яких не повинно бути на годині спілкування:

- не дозволяйте дітям засуджувати або звинувачувати інших;
- не залучайте дітей до вистежування й виявлення правопорушників;
- не карайте весь клас за поведінку окремих дітей;
- щоб залучити клас до пошуку справедливого й правильного рішення, необхідно створити атмосферу співпраці.

При організації й проведенні години спілкування важливим є дотримання низки правил або вироблення власних, наприклад:

- спробувати самим вирішити проблему;
- не чинити один на одного ніякого тиску;
- слухати один одного й не перебивати.

Структура години спілкування

1. Представлення обговорюваної проблеми (класним керівником або учнями).
2. Виклад інформації з проблеми.
3. Початок дискусії: «Що нам необхідно зробити для того, щоб...», «Результат вийшов таким, тому що...»
4. Пропозиції щодо вирішення проблеми.
5. Вибір рішення.
6. Обговорення передбачуваного результату рішення.
7. Закриття зборів.

Процедура години спілкування

Процедура години спілкування передбачає й особливі умови. Школярі повинні сидіти по колу, щоб бачити того, хто говорить. Не менш важливо дотримуватися встановлених часових обмежень (для учнів початкової школи досить 30 хв, а для старших школярів – 45 хв). Якщо обговорення, дискусія відбуваються успішно й цікавлять усіх учнів, то час може бути продовжено, але до розумних меж. Разом із класом необхідно встановити, як часто організовувати класні збори, зустрічі. Однак можуть виникнути ситуації, що вимагають невідкладного

проведення класних зборів, тоді їх можна організувати вранці, до початку занять. На класних зборах можуть вирішуватися питання виборів і перевиборів органів самоврядування; проводяться групові ігри на відкритому повітрі з моделювання соціальних ситуацій, тренування позитивного мислення; створення класних правил для досягнення бажаної етичної поведінки; вирішення конфліктів і налагодження дружніх взаємин між учнями. За допомогою різноманітних форм діяльності учнів у самоврядуванні класному керівникові необхідно визначити внутрішній ріст дітей. Це може бути виражене в переліку спеціальних навичок, характерних для дітей різного віку.

Характерні навички учнів початкових класів

1. Розуміти й описувати проблему, виступати не соромлячись.
2. Висловлювати власну думку, брати активну участь в обговоренні питання (проблеми).
3. Уміти слухати, коли інші діляться своїми ідеями, думками.
4. Підтримувати тривалий контакт.
5. Чекати й не переривати мовця.
6. Відповідально ставитися до дорученої справи, розвивати здатність до рефлексії.
7. Приймати рішення, адекватне проблемі, а також дотримуватися його.

Характерні навички старших школярів

1. Уміти пропонувати більш ніж один спосіб вирішення проблеми.
2. Враховувати різні точки зору.
3. Передбачати різні наслідки пропонованих рішень.
4. Використовувати активне слухання для перефразування й повторення ідей інших учасників.
5. Реагувати на інших на основі принципу емпатії.
6. Відповідально виконувати й брати активну участь у всіх справах класу.
7. Розвивати здатність до рефлексії.

Година спілкування виконує такі функції:

- *просвітницьку* – надає можливість розширити коло тих знань учнів, які не знайшли відображення в навчальних програмах. Ці знання можуть містити в собі інформацію про події, що відбуваються в країні та за кордоном. Об'єктом обговорення може бути будь-яке явище або подія;
- *орієнтувальну* – сприяє формуванню ставлення до навколишнього світу, виробленню ієрархії матеріальних і духовних цінностей;

допомагає оцінювати явища, що відбуваються в житті (вона тісно пов'язана з просвітницькою, тому що не можна навчити учнів оцінювати явища, з якими вони не знайомі; хоча година спілкування може виконувати суто орієнтувальну функцію);

- *спрямувальну* – надає змогу перенести обговорення того чи іншого явища в межі реального досвіду учнів.

- *формувальну* – формує в учнів навички обмірковування й оцінки своїх учинків і самих себе, навички ведення діалогу й побудови висловлювання, відстоювання власних поглядів.

Форми години спілкування:

- бесіди (естетичні, моральні);
- диспути;
- зустрічі з цікавими людьми;
- вікторини трьох різних сфер знань;
- дискусії;
- КВК;
- інтерактивні ігри;
- ігри-подорожі;
- тренінги;
- читацькі конференції.

Класний керівник обирає зміст і форму проведення години спілкування, виходячи з:

- вікових і психологічних особливостей школярів;
- цілей і завдань, які він ставить;
- моральних установок, інтересів, потреб учнів.

Підготовка й проведення виховного заходу

У процесі підготовки й проведення виховного заходу необхідно орієнтуватися на таку систему дій:

- визначити тему, сформулювати мету;
- скласти план (сценарій);
- підібрати відповідний матеріал, наочне приладдя, музичне оформлення й т. ін. з теми;
- дати завдання учням для попередньої підготовки (якщо це передбачено планом);
- визначити ступінь доцільності участі у виховній годині інших педагогів або батьків.

Поради щодо проведення години спілкування:

- від предметної інформації – до оцінки інформації;
- від загальних оцінок – до розгорнутих суджень;
- увага до виступів учнів;

- акцент на важливих моментах;
- міркування разом з дітьми;
- спільний пошук шляхів вирішення проблеми;
- урахування психологічних особливостей сприйняття матеріалу учнями (слабка увага – зміна діяльності: музична пауза/фізкультхвилинка/гостре запитання);
- участь дітей у складанні плану виховних годин (чверть/півріччя/рік); вибір із декількох запропонованих.

Аналіз години спілкування

Аналіз години спілкування потрібен вихователеві для визначення завдань індивідуальної роботи з вихованцями, виділення стратегічних напрямів роботи з класом.

Виділяють дві сторони аналізу.

Перша – це спільний аналіз учителя з вихованцями (рефлексія). Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням зіставити намічене й результат. Важлива не констатація, а аналіз діяльності, оцінка внеску кожного; виділення позитивних моментів в організації спільної діяльності.

Інша сторона – це педагогічний аналіз. Схематично він виглядає так:

- Чому? Навіщо? – Потреби, особливості, інтереси.
- Що? – Ціль.
- Як? – Методи, форми роботи. Активність, захопленість, інтерес, емоційний стан учнів. Удачі, труднощі.
- І що ми з цього маємо? – Результат, продовження роботи.

Критерії ефективності години спілкування

До них належать:

- особистісна значущість для учнів;
- комфортність, сприятливий психологічний клімат;
- можливість для прояву й розвитку індивідуальних і творчих здібностей школярів;
- збагачення життєвого досвіду учнів;
- духовно-моральна цінність;
- включеність учнів у підготовку й проведення виховної години.

Практична частина

Кількість учасників: до 20 учнів.

Час проведення: 1,5 год.

Матеріали: кольорові метелики, ватмани, фломастери, олівці, папір формату А4, ножиці, клей, скотч.

1. Вправа «Об'єднання учасників в групи»

Мета: формування робочих груп (по 5 учасників в кожній).

Зміст вправи: учні обирають паперових метеликів різних кольорів та займають місце за столиком, що відповідає обраному кольору, об'єднуючись в групи.

2. Вправа «Кросворд»

Очікувані результати: учасники зможуть проявити ініціативу, організаторський талант та силу уяви, а також познайомитись один з одним.

Матеріали: ватман та фломастери.

Хід вправи

Учасники по черзі пишуть свої імена на ватмані, намагаючись в будь-який спосіб пов'язати власне ім'я з іменами інших учасників. Якщо ім'я коротке, можна написати прізвище.

Наприкінці вправи тренер підводить підсумок, що хоча всі учасники групи різні, але легко при бажанні можуть знайти точки дотику.

3. Вправа «Я – Це»

Очікувані результати: ця вправа має на меті спонукати учнів замислитися про власні життєві установки та розуміти світогляд інших людей.

Матеріали: папір, фломастери.

Хід вправи

Кожен учасник на листку записує десять речень, що починаються однаково: «Я – це...» (не бажано писати речення, що містять звичайну інформацію). На це відводиться приблизно 3 хвилини.

Три з цих речень, які, на думку автора, містять найбільш важливу інформацію про нього, певним чином позначаються (листи не підписують).

Усі листки розкладаються у центрі стола текстом донизу та перемішуються.

Один за іншим учасники беруть листки з інформацією та вголос читають написане.

Завданням групи є визначити, кому належать характеристики. Кожен учасник по черзі висловлює свої припущення та аргументує думку.

Якщо група помилилась, учень, чия характеристика була зачитана, визнає авторство.

Запитання для рефлексії

- Чи важко було написати ці десять речень?
- Яку саме інформацію Ви обирали для опису?

- Чому виділені речення для Вас були важливими?
- Наскільки добре Ви зуміли вгадати авторів текстів-описів?
- Чи дізнались Ви щось нове про себе та інших учасників?
- Чи змінилось Ваше ставлення про кого-небудь після даної вправи?

4. Вправа «Малюнок одним олівцем»

Мета: визначення лідерських якостей учасників, розвиток умінь працювати в парі, не вербально співпрацювати.

Матеріали: аркуш А4, 1 фломастер.

Хід вправи

Учасники кожної групи об'єднуються в пари (рахунок: перший – другий). Група учнів (перші номери) виходять з навчальної кімнати, інші – залишаються в приміщенні. Кожному учню в парі дається окреме завдання, а саме: перші номери малюють дерево, другі – будинок на одному листі паперу одним олівцем. За командою тренера учасники починають малювати картинку. Розмовляти та обговорювати під час вправи заборонено.

Після завершення завдання тренер дає можливість парам обговорити свій малюнок: що їм особливо сподобалось, а що викликало дискомфорт. Потім члени групи демонструють виконану роботу іншим групам.

Тренер аналізує роботу, звертаючи особливу увагу на роботу пар, які працювали найбільш злагоджено.

5. Вправа «Сад»

Очікувані результати: дана вправа дозволяє деяким учасникам побачити себе з іншого боку, окрім того допомагає краще зрозуміти інших членів групи; згуртувати учасників, показати можливість ефектної взаємодії та співпраці.

Матеріали: аркуш А4, фломастери, маркери, ножиці, клей, скотч.

Хід вправи

Тренер пропонує кожному учаснику на окремому аркуші паперу намалювати своє дерево.

Через 3 хв усі намальовані картини викладаються у центрі столу, кожен учасник розповідає про намальоване дерево, наприклад: «Я величезне і сильне дерево, але в мене слабкі корені. Мій стовбур масивний але гілки тонкі, моя крона не дуже густа».

Можна робити опис за раніше підготовленими запитаннями.

- Чи стоїть дерево одиноко, поряд з іншими деревами чи поблизу будинків?
- Чи має дерево плоди, квіти та листки?

Прослухавши кожного, група будує із листків свій спільний сад. За допомогою клею, скотча збираються загальна картина. Учасники дають їй назву, описують, який це сад, які дерева у ньому ростуть.

Запитання для обговорення

- Чому усі дерева різні, але з них склався чудовий сад, у якому кожне деревце приносить користь?

6. Вправа «Рефлексія»

Мета: обмін враженнями про проведену годину спілкування з елементами тренінгу.

Кожен учасник пише свої враження від семінару на паперових метеликах, зачитує вголос та приклеює на створену в групах картину саду.

Література

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: МГУ, 2000.
2. *Касьяненко М. Д.* Педагогика співробітництва. – К.: Вища шк., 2003. На допомогу класному керівникові 9–11 класів, Київ, «Редакції загальнопедагогічних газет». – 2003. – 127 с.
3. Навчально-методичний посібник «Організація роботи з розв'язання проблеми насильства в школі» / Є. В. Дубровська, М. Е. Ясеновська М. К. Алексєнко, М. П. Дендебера, О. Д. Соловйова. – 2011. – 96 с.
4. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 2005.
5. Школа класного керівника. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ». – 2005. – 127 с.
6. *Фопель К.* Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.
7. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие; В 4-х томах / Пер. с нем. – М.: Генезис, 1998. – Т. 1. – 160 с., ил.
8. <http://ukped.com/Виховна година>
9. <http://teacher.at.ua/publ/Золоті правила класного керівника>
10. [http://teacher.at.ua/ Заходи щодо збереження здоров'я та життя учнів, попередження усіх видів дитячого травматизму](http://teacher.at.ua/Заходи щодо збереження здоров'я та життя учнів, попередження усіх видів дитячого травматизму)
11. <http://pedmir.at.ua/ПОСАДОВА ІНСТРУКЦІЯ КЛАСНИЙ КЕРІВНИК>
12. [http://osvita.ua/ Сфери відповідальності класного керівника](http://osvita.ua/Сфери відповідальності класного керівника)

ДОДАТОК 6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЕКТ «У професіоналізмі – дія» (профільно зорієнтований педагогічний процес)

директор школи, учитель української мови та літератури
вищої кваліфікаційної категорії
педагогічне звання «старший учитель» Гірницької
ЗОШ І–ІІІ ступенів № 17
Балуєва Олена Володимирівна

Психолого-педагогічний проект «У професіоналізмі – дія» (профільно зорієнтований педагогічний процес), розрахований на визначення готовності учителя до роботи в умовах профільного навчання, допомогу педагогам у використанні в системі профільного навчання новітніх технологій, що сприятимуть професійному самовизначенню школярів.

Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті, Державна програма «Вчитель» мають на меті формування громадянина – носія національних цінностей, загальнолюдських досягнень, який уміє самовизначитись та реалізувати себе у різноманітних життєвих проявах; створення умов для різнобічного розвитку та самореалізації «Я-особистості» суб'єктів навчання.

Такий погляд на виховання і освіту потребує нової підготовки учнів до життя і, як наслідок, нових методів і технологій в освітній діяльності кожного вчителя та навчального закладу.

Особливої уваги потребує робота навчального закладу з цілеспрямованого впровадження різноваріативних технологій розвитку в учнів можливостей вирішувати проблеми їх неперервної освіти, побудови кар'єри. Таким досвідом обґрунтовується необхідність поєднання свободи творчості учнів у навчанні з розвитком у них високої відповідальності за результати навчальної праці, вибору професійної та трудової діяльності.

Цей напрям має вивести шкільну освіту на якісно новий рівень, що сприятиме виконанню головної її функції – підготувати учнівську молодь до соціальних змін, адаптація до яких потребує самостійного оволодіння новими знаннями, уміннями самоорганізації навчально-трудової діяльності та відповідального позитивного ставлення до різного типу праці. У цьому контексті впровадження програмно-

методичної системи та технологій *вибору успішної професії в систему профільного навчання розглядається як одна із актуальних проблем.*

Насамперед профілізація навчання передбачає підвищені вимоги до професійної підготовки учителя, його педагогічної компетентності, ерудиції, загальної культури. Вчити по-різному – означає розробляти зміст, організаційні форми, методи і засоби навчання й виховання з метою забезпечення оптимальних умов для розвитку школярів. Учитель вже не є єдиним і головним джерелом інформації, а, насамперед, організатором самостійної роботи учнів та консультантом.

Вирішальною педагогічною умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі є формування складу педагогічних кадрів, які мають забезпечувати профільну, допрофільну, загальноосвітню підготовку учнів, створювати умови щодо професійного визначення старшокласників.

Освітня практика підтверджує доцільність підготовки не вузько-спеціалізованого педагога, викладача конкретного навчального предмета, а фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного навчання тощо.

Учитель профільної школи повинен бути спеціалістом високого рівня, відповідного профілю та спеціалізації, щоб забезпечувати варіативність та особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу через послідовне, педагогічно доцільне проектування індивідуальних освітніх програм розвитку особистості; практичну орієнтацію освітнього процесу через введення інтерактивних, ефективних технологій, проектно-дослідницьких методів, поширення навчального співробітництва; остаточне профільне самовизначення старшокласників і формування здібностей та компетентностей, необхідних для продовження професійної освіти.

Ці вимоги потребують модернізації педагогічної освіти, і самоосвітньої діяльності вчителів, здійснення певного методичного супроводу їхньої діяльності з боку адміністрації, вироблення певної профільно зорієнтованої системи.

Водночас сучасна педагогічна дійсність характеризується суперечливими тенденціями: зростання вимог до школи з боку суспільства і низький соціальний статус професії вчителя, відсутність мотивації вчителя до продуктивної професійної діяльності; неузгодженість змісту педагогічної освіти з новими цілями й змістом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі; відсутність належного теоретико-практичного забезпечення змін у підготовці майбутніх учителів до виховної, соціально-корекційної, профорієнтаційної роботи; обмежений

доступ учителів до фахових інформаційних джерел. Функції вчителя розширились та ускладнились, і охоплюють тепер навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, комунікативну, проектну, інноваційну, дослідницьку та ін.

Організація профільного навчання в загальноосвітній практиці передбачає створення можливостей для диференціації, урахування освітніх потреб, нахилів і здібностей старшокласників, що сприяє їхньому професійному самовизначенню.

Отже, беручи за основу профільно зорієнтовану модель педагогічного процесу, бачимо, що загальні професійні вимоги до вчителя, який повинен забезпечувати профільне навчання з предмета, поповнюються особливими вимогами. Це зумовлено переходом від традиційного до інноваційного типу навчання, позитивним впливом інтегративних знань і умінь вчителя на результативність його педагогічної діяльності загалом.

Учитель профільної школи має забезпечувати:

- варіативність та особисту орієнтацію навчального процесу;
- практичну орієнтацію навчального процесу;
- завершення профільного самовизначення старшокласників і формування в них здібностей для продовження навчання у відповідній сфері професійної освіти, самоосвіти;
- використання сучасних педагогічних технологій, суть яких полягає в попередньому проектуванні процесу навчання.

Чи готові педагоги і що потрібно розуміти під готовністю вчителя до роботи в умовах профільного навчання?

Під готовністю вчителя до роботи в умовах профільного навчання потрібно розуміти єдність психологічного, педагогічного та предметного забезпечення вимог до тих видів професійної його діяльності, що забезпечать реалізацію і якість профільного навчання (М. Пайкуш).

Психологічна готовність є фундаментальною умовою ефективної та надійної діяльності фахівця. Вона дозволяє результативно і вірно застосовувати свої знання, особистісні якості, зберігати емоційно-вольову стійкість при виникненні непередбачених ситуацій. Таким чином, психологічне забезпечення вимог готовності педагога до профільного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі розглядається у контексті:

- психологічної готовності до викладання предмета в різних типах навчальних закладів (здатність вчителя без психологічного дискомфорту переключатися на інший вид діяльності, зумовлений специфікою ЗНЗ);

- психологічної готовності до викладання предмета на різних рівнях (стандарту, академічного, профільного);
- психологічної готовності до діагностики здібностей учнів до предмета;
- психологічної готовності до професійної орієнтації учнів профільних класів, що вимагає вміння управління пізнавальною діяльністю учнів і орієнтацією на рівень майбутньої професійної діяльності (тут необхідна особлива толерантність вчителя);
- психологічної готовності до мотивації вивчення предмета на різних рівнях.

Педагогічну готовність педагога до профільного навчання загальноосвітньому навчальному закладі розглядається у контексті готовності до:

- профільної диференціації змісту предмета;
- забезпечення наступності між профільним навчанням та професійною підготовкою;
- реалізації різних форм організації профільного навчання;
- професійної орієнтації учнів;
- реалізації інтеграції знань та міжпредметних зв'язків.

Предметну готовність педагога до профільного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі розглядається у контексті готовності передбачати:

- фундаментальні знання з базового предмета;
- відповідний рівень загальної культури і професійної компетентності.

Даний проект націлений на реалізацію Концепції державної системи професійної орієнтації населення та Концепції профільного навчання в старшій школі, визначення готовності учителя до роботи в умовах профільного навчання, допомогу педагогам у використанні в системі профільного навчання новітніх технологій, що сприятимуть професійному самовизначенню школярів. А також надає можливості вчителям загальноосвітніх навчальних закладів оновити зміст навчально-виховної роботи, забезпечити його практичну спрямованість.

Проблемою, розв'язання якої закладено проектом, є створення неперервного розвитку учительського колективу, який здатний генерувати інноваційні ідеї, проявляти професійний інтерес до розробки й реалізації нових навчальних програм, буде володіти різними методами активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, а також колективу, який має ґрунтовну методичну підготовку, проводить разом з учнями пошуково-дослідницьку роботу, зміцнює та розвиває емоційно-мотиваційну сферу підлітків.

Об'єкт проектування: педагогічний персонал школи, процес визначення готовності учителя до роботи в умовах профільного навчання, формування самооцінки професійної компетентності вчителя, який організує профільне навчання у загальноосвітній школі.

Метою проекту є впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу інноваційної технології розвитку конкретного педагога, визначення критеріїв відбору змісту методичної роботи та самоосвітньої діяльності вчителя у старшій профільній школі з урахуванням методологічних концептуальних розробок. Створення для учнівської молоді умов для виявлення творчого розвитку та саморозвитку, формування культури їх життєвого самовизначення, відчуття свого успіху, впевненості у власних силах; психологічне та педагогічне забезпечення самовизначення творчої особистості в майбутній професії, яка пов'язується з профілем навчання.

Цілі проекту:

- вирішити проблему готовності вчителів до роботи у допрофільній та профільній старшій школі;
- сформулювати у суб'єктів навчально-виховного процесу психолого-дидактичні та методичні знання та вміння відповідного рівня щодо роботи з учнівськими колективами певного профілю;
- розробити стратегію та практику роботи закладу в напрямі профільного навчання учнів;
- створити оптимальні умови для науково-дослідницької та експериментальної діяльності педагогічного та учнівського колективів.

Завдання проекту профільно зорієнтованого педагогічного процесу:

- удосконалення науково-методичної бази для виявлення, навчання та подальшої професійної орієнтації учнів у системі профільного навчання;
- створення умов для раціонального розвитку особистості, реалізація її потенціалу, допомога учням у самовираженні;
- створення психолого-педагогічної системи сприяння розвитку здібностей учнів, формування свідомого вибору профілю навчання, подальшої професії;
- задоволення потреб учнів у новій інформації;
- комунікативна адаптація школярів, самопрезентація у взаєминах із людьми;
- розробка організаційної моделі розвитку нахилів учнів, а також навчальних програм розвитку учнів різних видів професійної обдарованості для кожного ступеня освіти;

- упровадження інноваційних педагогічних технологій з метою виявлення та розвитку професійного самовизначення учнів;
- організація розвивального середовища на змісті навчальних дисциплін з основ психології, основ інтелектуальної власності та професійного самовизначення, що забезпечують готовність до вибору успішної професії;
- відбір комплексу моніторингових матеріалів, діагностик для виявлення обдарованості за ознаками особливого мислення дитини (з сумнівом і без сумніву), за ознаками нестандартних питань, що виступають початком для творчої та дослідної діяльності;
- активізація творчого потенціалу вчителів.

Гіпотезою передбачена конкретизація критеріїв оцінювання та самооцінки професійної компетентності вчителя, який організує профільне навчання у загальноосвітній школі, а також створення педагогічних та психологічних умов для процесуального виявлення та розвитку креативної сфери учнівської діяльності, що дозволять ефективніше забезпечувати самовизначення особистості в майбутній професії.

Етапи реалізації проекту

I. Організаційно-підготовчий етап

- На першому етапі створюється науково-методична рада керівництва процесом реалізації проекту, творча група вчителів, яка буде залучена до дослідної роботи. Аналізується теоретична база з проблеми, для психологів, учителів, соціальних педагогів відбираються методичні рекомендації, які будуть покладені в основу реалізації з метою перевірки їх ефективності. Проводиться збір та систематизація практичного вітчизняного та зарубіжного досвіду з проблеми.
- Розробляються організаційна модель роботи з педагогічним колективом в урочний та позаурочний час, схеми, таблиці моніторингового супроводу, процесу дослідження педагогічного та психологічного середовища, в якому створюються можливості для відстеження процесу виявлення та розвитку учнівської креативної особистості, план проведення самих досліджень.
- Визначаються контрольні та експериментальні класи (з числа профільних) і проводяться констатуючі заміри за критеріями, за допомогою яких оцінюється реальний стан педагогічного та психологічного супроводу процесу розвитку учнівської особистості.
- Проводяться семінари з усіма педагогами школи і тренувально-практичні заходи із вчителями творчої групи, які будуть безпосередньо реалізовувати науково-методичні розробки з проблеми, вести спостереження за процесом.

Таблиця 1

Напрями діяльності	Очікувані результати
Створення координаційно-консультативної ради керівництва процесом реалізації проекту та розробка «Умов» її діяльності	Залучені до реалізації проекту члени шкільної методичної ради, керівники міських МО, методисти ММК, які переймаються проблемою і готові до співпраці
Створення творчої групи вчителів, які будуть задіяні в дослідженнях за визначеною проблемою	Проведено теоретичну підготовку роботу з учителями, які виявили бажання працювати над реалізацією проекту
Розробка організаційних моделей за етапами вікового розвитку учнів в урочний та позаурочний час	Розроблено організаційні моделі, які схвалені координаційно-консультативною радою
Відбір та систематизація теоретичної бази, дидактичного матеріалу, вітчизняного та зарубіжного досвіду з проблеми	Створена анотована картотека, підібрані матеріали, з якими ознайомлені всі, хто задіяний у проекті
Створення комплексів для забезпечення моніторингового супроводу за визначеною проблемою	Розроблені картки моніторингового супроводу
Затвердження програми досліджень та форм представлення результатів	Розроблено програму адміністративно-педагогічних спостережень та форми фіксації результатів даних спостережень
Проведення констатуючих замірів у контрольних та експериментальних класах	Розроблені відповідні діагностичні картки, анкети, за якими проводяться діагностичні заміри

II. Практико-дослідний етап

- Процес втілення в практику роботи інновацій, що спрямовані на виявлення творчого потенціалу педагогічного колективу.
- Проведення адміністративно-педагогічних спостережень, їх фіксація в спеціальних картках.
- Складання схем для проведення аналітичних методів дослідження та встановлення математичної статистики.
- Здійснення психологічного супроводу та корекції педагогічної й учнівської діяльності.

- Проведення моніторингових замірів у контрольних та експериментальних класах.
- Проведення проміжних замірів, їх узагальнення, співставлення з реальними результатами та розгляд на методичній раді школи.
- Презентація досвіду роботи на міських методичних заходах, семінарах.

Таблиця 2

Напрями діяльності	Очікувані результати
Використання інноваційних дидактичних матеріалів, методик, наукових розробок, які спрямовані на реалізацію заявленої теми	Педагогами ведуться відповідні записи спостережень у процесі організації навчально-виховного процесу і визначаються перспективи організації освіти у профільних класах
Проведення педагогічних, психологічних спостережень, замірів, моніторингового супроводу	Обговорюються отримані дані на засіданнях координаційно-консультативної ради, проводяться консультації та координаційні заходи
Збір матеріалів, проведення проміжних результатів їх систематизація	Визначені педагогами апробовані методики заносяться до картотеки і співставляються з діагностичними даними констатуючих замірів
Проведення семінарських занять, круглих столів, написання статей, виступів тощо	Розроблено тематику семінарських занять, підготовлено статті
Узагальнення проміжних результатів моніторингового супроводу	Підготовлено матеріал, у якому висвітлюються результати досліджень
Проведення науково-методичних корекційних заходів	Систематизовано матеріали, в яких висвітлюються проблеми, які зустрічалися в процесі реалізації проекту і корекційні заходи

III. Узагальнюючий етап

- Проведення остаточних замірів у контрольних і експериментальних класах, їх співставлення з моніторинговими дослідженнями.
- Систематизація накопиченого матеріалу за наслідками проведеного дослідження.
- Узагальнення отриманих даних, розробка методичних рекомендацій та підготовка навчально-методичних, дидактичних матеріалів

лів для педагогів, які працюють у профільних класах загальноосвітніх навчальних закладах.

- Видання матеріалів за результатами проведеного дослідження.

Таблиця 3

Систематизація методичних, дидактичних розробок з виявлення та розвитку нахилів та потреб учнів за їх віковими етапами розвитку	Опис досліджень, результатів, дидактичні розробки, картки педагогічних спостережень, матеріали моніторингового супроводу
Розробка методичних рекомендацій для керівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів, педагогічних працівників з проблеми самовизначення учнів у виборі майбутньої професії	Методичні рекомендації
Створення посібника для вчителів, керівників середніх загальноосвітніх закладів освіти за визначеною проблемою	Посібник (папка з накопиченими матеріалами)
Проведення заходів щодо пропагування напрацьованих матеріалів дослідження з визначеної проблеми	Програма заходів або освітній проект

Урок є основною формою навчально-виховного процесу, і від того, наскільки серйозно ставиться вчитель-предметник до включення у хід уроку старшої ланки профорієнтаційного матеріалу, буде залежати ефективність роботи усієї школи під час підготовки учнів до основного, правильного вибору професії.

Основною метою вчителя-предметника при профорієнтаційній роботі в будь-якому профілі навчання є:

- знайомити учнів з різними видами праці та професії;
- вивчати їхні нахили, здібності, професійні інтереси;
- консультувати учнів з питань, що пов'язані з продовженням навчання та працевлаштуванням.

Учитель повинен продумати, з якою професією доречно ознайомити учнів у межах програмної теми, урахувати спільні основи профорієнтації під час вивчення різних навчальних предметів.

Для проведення профорієнтаційної роботи в межах профільного предмета вчитель-предметник повинен мати теоретичну та практичну підготовку.

Теоретична підготовка охоплює:

- знання цілей, задач профорієнтації;
- методи реалізації задач профорієнтації в умовах відповідного предмета;
- психолого-педагогічні основи проблеми.

Практична підготовка охоплює:

- знання методики профорієнтаційної роботи в умовах викладання відповідного предмета;
- уміння та навички проведення різних заходів (бесід, зустрічей, екскурсій тощо).

Суть даного проекту полягає у створенні системи роботи вчительського колективу в профільних класах масової школи за допомогою конкретних матеріалів (програм, методик навчання, педагогічних прийомів тощо) для самовизначення школярів і професійної орієнтації старшокласників.

Реалізація проекту надасть можливість:

- 1) удосконалити науково-методичну базу навчання в умовах профільної освіти;
- 2) створити умови для духовного, фізичного розвитку, інтелектуального та професійного потенціалу школярів;
- 3) гарантувати високий рівень соціалізації та самореалізації учнів у подальшому житті;
- 4) сформувати психолого-педагогічну підтримку розвитку учнів, їх комунікативну адаптацію;
- 5) активізувати творчий потенціал педагогів, підвищити мотивацію вчителів на оволодіння новими педагогічними технологіями. Забезпечити учням школи можливість участі в конкурсах, учнівських олімпіадах, науково-дослідницьких проектах МАН тощо;
- 6) сприяти підвищенню іміджу навчального закладу.

Розроблений проект покликаний реалізувати Концепцію державної системи професійної орієнтації населення та Концепцію профільного навчання в старшій школі через створення педагогічним колективом оптимальних умов для гармонійного розвитку учнів у різних сферах діяльності.

За наслідками проведеної дослідної роботи, на підставі практичного педагогічного досвіду та накопиченого матеріалу буде розроблено відповідно до заявленої проблеми дидактичний, моніторинговий, діагностичний матеріали.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Теорія: Підручн. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

2. *Бібік Н. М.* Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. Профільне навчання: Теорія і практика // Зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 23–29.
3. *Бібік Н.* Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти. – Директор школи. – 2004. – № 37, жовтень. – С. 2–3.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24.
5. *Кремінь В. Г.* Людиноцентризм як філософія творення українського суспільства. Профільне навчання: Теорія і практика // Зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006.
6. *Огнев'юк В. О.* Профільна школа в категоріях цілей і цінностей освіти. Профільне навчання: Теорія і практика // Зб. наук. праць за матеріалами методолог. Семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006.
7. *Пакуш М. А.* Критерії готовності вчителя до профільного навчання фізики. Методичні рекомендації. – Львів: Спом, 2004. – 16 с.
8. *Пакуш М. А.* Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до профільного навчання фізики у загальноосвітніх навчальних закладах. – Львів: Спом, 2005. – 20 с.
9. Переходимо на профільне навчання. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти / Упоряд. Г. П. Мороз, М. М. Николин.
10. Профільне навчання: теорія і практика / П. І. Замаскіна, В. І. Кизенко, Л. А. Липова, В. В. Малишев, та ін.; Під ред. Л. А. Липової. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.
11. *Самодрин А. П.* Принцип профільного навчання. Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика / За ред. В. Ф. Моргуна // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 10–11 грудня 2008 р.). – Полтава: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, 2008.
12. *Самодрин А.* Профільне навчання в загальноосвітньому навчальному закладі / А. Самодрин // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 7.

ТРЕНІНГ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості ІОД НАПН України

Мельник Марина Юрївна

Вправи теренінгу були взяті з літературних джерел, деякі з них частково модифіковані, відповідно до мети тренінгу [1–10].

Мета тренінгу: оволодіння та розвиток навичок професійного самовизначення.

Заняття № 1

Тема: Я в своїх очах та очах оточення

Мета: створення сприятливих умов для роботи в групі, ознайомлення з основними принципами роботи тренінгу, первинне засвоєння прийомів самодіагностики і способів саморозкриття.

Вправа 1. Знайомство (час – 5 хв)

Кожен з учасників групи називає своє ім'я, позитивну якість та захоплення (хобі) на першу букву імені.

Процедура 1. Правила групи (10 хв)

Тренер інформує членів групи про мету тренінгу, пропонує записати на ватмані правила групи. За потреби допомагає учням.

Правила роботи тренінгової групи

1. Право оратора (повага до чужих думок, почуттів, безоцінне вислуховування, не перебивати і т. п.);
2. Правило піднятої руки (говорити по черзі);
3. Принцип «тут і тепер» (обговорюваних питань лише в межах групи, конфіденційність і т. д.);
4. Активність (брати активну участь у роботі групи, без поважних причин не пропускати занять для максимально позитивного ефекту);
5. Право сказати «стоп», якщо учасник не готовий обговорювати проблему;
6. Право ведучого (тренер керує діяльністю групи).

Вправа 2. Асоціації (10 хв)

Учасникам тренінгу пропонується розбитись на 3 підгрупи і намалювати асоціації до поняття «професійний вибір». Результати обговорюють усі учасники.

Вправа 3. Який я – професіонал? (15 хв)

Тренер пропонує учасникам на вибір зобразити словесно (у віршах або прозі), схематично, за допомогою кольорів, абстрактних образів чи форм і т. п. себе як професіонала. Учні працюють індивідуально, результати обговорюються у групі.

Вправа 4. Сьогодні ми... (15 хв)

Учні пропонується зобразити груповий портрет. Пропонується два варіанти:

- усім учасникам дають ватман, олівці, фарби, фломастери і пропонують намалювати портрет групи;
- учасники сидять у колі. Тренер дає ватман першому учню й пропонує намалювати портрет групи. після виконаної роботи, тренер забирає ватман і передає іншому учню, той додає щось своє і передає далі. Робота триває доти, доки кожен учасник внесе свою частку в портрет.

Процедура 2. Шерінг (5 хв)

Школярі обмінюються думками, почуттями, емоціями після проведеної роботи. Тренер керує роботою, за потреби ставить запитання.

Яке самопочуття після тренінгу?

Що сподобалось / не сподобалось?

Що здивувало?

Чи виникали труднощі? У чому?

Заняття № 2

Тема: Фактори вибору професії

Мета: активізація мислення учасників, занурення в профорієнтаційну тематику, інформування про основні фактори вибору професії, застосування цих факторів до ситуації вибору.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Учасникам тренером пропонується визначити колір свого настрою і на першу букву кольору назвати професію (наприклад, білий – бухгалтер, зелений – закрійник, коричневий – композитор, жовтий – жонглер і т. д.). Тренер починає перший і далі по черзі всі члени групи виступають.

Вправа 2. Хочу – Можу – Потрібно (2 хв)

Тренінг починається з того, що психолог малює на дошці три кола, що перетинаються (*див. рис. 1*) і пояснює значення кожного компонента:

ХОЧУ – це простір бажань, цілей, інтересів, прагнень;
 МОЖУ – це простір здібностей, талантів, стан здоров'я;
 ПОТРІБНО – це простір запитів ринку праці, соціально-економічні проблеми регіону, тенденція в розвитку світової економіки.

Оптимальний вибір професії лежить на перехресті трьох просторів (трьох кіл).



Рис. 1. Схема тренінгу

Вправа 3. Мої професійні бажання (10 хв)

Учням роздаються картки «Мої професійні бажання» і пропонується доповнити п'ять будь-яких речень. Потім надається наступна інструкція: «Тепер зверніть увагу на три запитання внизу картки. Щоб відповісти на ці них, у Вас повинні бути передбачувані місця роботи чи навчання. Якщо таких немає, то вигадайте зараз що-небудь – зробіть це в навчальних цілях. Після цього об'єднайтесь (за бажанням) у малі групи і обговоріть зі своїми товаришами відповіді на три запитання. Попросіть доброї поради, якщо бажаєте. Дайте пораду, якщо Вас попрохають».

Тренеру не потрібно вимагати від учасників заповнення усього списку незакінчених речень. Однак, якщо хтось виконав своє завдання раніше за всіх, то потрібно запропонувати йому продовжити заповнення незакінчених речень.

«Мої професійні бажання»

1. Я збираюся...
2. Я бачу свою професійну мету в тому, щоб...
3. Я прагну...
4. Я можу досягти успіху в...
5. У мене підходящий вік для...
6. Я абсолютно впевнений, що я хочу...
7. Мій успіх пов'язаний...
8. У мене є те, що потрібно для...

9. Я знаю, що я буду...
10. Я цілком впевнений...
11. Мені добре мати...
12. Мені добре бути...
13. У праці я зможу задовольнити своє бажання...
14. У мене є природне прагнення...
15. Моє навчання або робота дозволяють мені...
16. Для мене зручно і вигідно...
17. У мене є нахили до...
18. Я мрію...
19. Мій професійний інтерес спрямований...
20. У мене досить сил і бажань...
21. Моє теперішнє положення дозволяє...

Запитання

Чи пов'язані мої професійні бажання з передбачуваними місцями роботи чи навчання?

Чи існують інші можливості професійної кар'єри, інші місця роботи і навчання, які більш повно задовольняють мої бажання?

Чи достатньо добре я поінформований в тому, як будуть задовольнятися мої бажання в тих місцях (чи видах?) роботи чи навчання, які я собі намітив?

Вправа 4. Змагання мотивів (10 хв)

Тренер пропонує учням обрати найбільш значущий для кожного мотив, головну причину вибору професії. Для цього учасникам групи пропонується визначити 3–5 «головних, справжніх» мотивів. Результати роботи обговорюються в групі, визначаються «найпопулярніші» мотиви.

Список мотивів

1. Можливість отримати популярність, прославитися.
2. Можливість продовжувати сімейні традиції.
3. Можливість продовжувати навчання зі своїми товаришами.
4. Можливість служити людям.
5. Заробіток.
6. Значення для економіки країни, суспільне і державне значення професії.
7. Легкість прийняття на роботу.
8. Перспективність роботи.
9. Дозволяє проявляти свої здібності.
10. Дозволяє спілкуватися з людьми.

11. Збагачує знання.
12. Різноманітна за змістом робота.
13. Романтичність, благородність професії.
14. Творчий характер праці, можливість робити відкриття.
15. Важка, складна професія.
16. Чиста, легка, спокійна робота.

Вправа 5. Якщо б..., я став би ... (8 хв)

Учасникам тренінгової групи пропонується скласти список умов і обставин, які впливають на кінцевий вибір професії. Пропозиції учнів тренер записує на дошці. Потім психолог пропонує «приміряти» ці обставини на собі, почати зі слів «Якщо б у мене...» (наприклад, якщо б у мене батьки були медиками, якщо б я закінчив школу із золотою медаллю, якщо б я вільно говорив на китайській мові і т. д.). Учні по черзі висловлюються.

Вправа 6. Зняття внутрішніх обмежень (8 хв)

Тренер дає групі наступну інструкцію: «На шляху до досягнення цілей нам зустрічаються різні труднощі, перепони. Їх можна умовно розділити на зовнішні та внутрішні. Багато хто вважає, що з внутрішніми труднощами (обмеженнями) упоратися буває важче, аніж з зовнішніми. Як ми говоримо про наші внутрішні обмеження? Зазвичай ми починаємо зі слів: „Я не можу...”. Зараз ми спробуємо покроково подолати певні наші внутрішні обмеження. Візьміть чистий аркуш і 5 разів напишіть фразу „Я не можу...”, залишаючи вільне місце, щоб її закінчити». Далі учням пропонується завершити незакінчені речення (написати, що вони не можуть зробити). Після цього психолог пропонує закреслити слово «можу», а замість нього написати «хочу». Учні хором вголос зачитують написане, тренер звертає їхню увагу на зміни інтонації. Після цього психолог пропонує закреслити частку «НЕ» і ще раз прочитати список. Фіксується зміна інтонації та самопочуття.

Вправа 7. Робінзонада (17 хв)

Учням роздається список професій та спеціальностей і пропонується обрати дві професії (спеціальності):

1) професія із списку, яку б самі хотіли отримати. Якщо в списку не знайдеться бажаної професії, пропонується підібрати собі найбільш підходящу із того, що є в наявності;

2) та професія, про яку учень знає більше усього (наприклад, тому що це професія одного з батьків).

Назви двох обраних професій (спеціальностей) потрібно виписати на окремі картки. Далі тренер пропонує поділитись на дві команди і уявити таку ситуацію: «Дві групи, які складаються із людей різних професій, потрапили на два безлюдних острови (результат катастрофи круїзного лайнера). Так вийшло, що кожен зміг взяти з корабля лише одну річ (окрім одягу на собі), що найкращим чином відображає суть його професії. Наприклад, столяр може взяти з собою сокиру тощо. Корабель був дуже великим і на ньому було все, що душа забажає. На ці віртуальні групи чекає важке випробування – вижити і налагодити життя на своєму острові (як Робінзону Крузо). Завдання полягає у тому, щоб визначитись (кожен для своїх двох професій), який предмет варто взяти з корабля і записати його назву на тій же картці, де записана професія».

Кожна команда буде грати за свою групу професій. Тепер діти будуть приймати рішення всі разом, а у випадку розбіжностей кінцеве рішення по кожній професії приймає той, хто цю професію записав у картку. Учням пропонується діяти за алгоритмом, зображеним на дошці.

- Складіть список професій у вашій групі і наявних речей (від кожної професії) – для цього просто розкладіть всі картки на столі. Нехай схожі професії опиняться поруч.

- Сформулюйте і запишіть список задач, необхідних для виживання і налагодження життя.

- Вам потрібно вибрати із списку 3–5 найважливіших задач і послідовно їх вирішити.

- Хто (люди яких професій) краще всього виконають ці завдання (використовуючи свої предмети)?

- Хто їм буде допомагати (обслуговувати)?

- Кого (яких професій) не вистачає у вашій групі (а хотілось би мати)?

- Хто із існуючих людей (професій) швидше за все зможе пере-кваліфікуватися в іншу суміжну спеціальність (змінити професію на потрібну для даної ситуації)?

- Які три професії виявилися найбільш корисними? Чому?

- Які три професії виявилися непотрібними на безлюдному острові?

Тренер, за потреби, підказує командам, які задачі виживання і налагодження життя можуть постати перед людьми на острові (наприклад, забезпечення всіх їжею, будівництво житла, лікування, навчання, організація відпочинку і т. д.)

Заняття № 3

Тема: Цілі і цінності

Мета: усвідомлення проміжних етапів і можливих шляхів досягнення своєї професійної мети, допомога учасникам краще усвідомити основні особистісні смисли тієї чи іншої професійної діяльності для людини, розширення знань учасників про світ професій.

Вправа 1. Привітання (10 хв)

Учасникам пропонується розбитись на пари; кожній парі дається картка, де написана певна професія (лісник, програміст, лікар, міліціонер, музикант, контролер, кондитер тощо) і пропонується придумати привітання, яке б найкраще характеризувало представників цієї професії, а групі пропонується вгадати, про яку професію йдеться.

Вправа 2. Дорожня карта (15 хв)

Школярам роздаються їх «дорожні карти» і пропонується сформулювати свою професійну мету (наприклад, вступ у певний навчальний заклад; закінчення певного навчального закладу та отримання спеціальності; вступ на певне місце роботи; певне професійне досягнення, включаючи кар'єрний ріст, отримання нагород, премій тощо), записати зверху на аркуші свою професійну мету (кінцеву зупинку вашого шляху). Далі продумати і записати в свою «дорожню карту» проміжні зупинки. Потім учні розділяються на пари і розказують партнеру про свій шлях до професійної мети. Можна запропонувати спробувати разом розробити альтернативний (інший) шлях до тієї ж самої мети.

Вправа 3. Зірковий час (10 хв)

Тренер пропонує групі спробувати уявити і описати, які існують найприємніші, радісні хвилини в житті типового представника певної професії. Іншими словами, зафіксувати «зіркові години» для цієї професії. Робота проходить в підгрупах по 2–4 людини. Кожна група отримає для аналізу картку з назвою певної професії (біолог-дослідник, вихователь, інженер, фармацевт, еколог). Результати обговорюються в групі.

Процедура 1. Інформаційний блок «Предмет праці» (5 хв)

Тренер інформує учнів про сфери праці і предмети праці, тобто те, з чим або ким має справу людина у процесі роботи. Виділяють п'ять предметів праці: людина, природа, знакова система, техніка, художній образ. Кожному з них відповідає певний тип професії: «людина–людина», «людина–природа», «людина–знакова система», «людина–техніка», «людина–художній образ».

Вправа 4. Аукціон (10 хв)

Тренер розподіляє учнів на 5 підгруп і просить написати учасників якомога більше професій для кожного типу («людина–людина», «людина–природа», «людина–знакова система», «людина–техніка», «людина–художній образ»). Професії зачитуються в групі. Тренер звертає увагу учасників на те, що певні професії можна віднести до декількох типів (наприклад, програміст-консультант: йому потрібно бути професіоналом у сфері програмування – «людина–знакова система», а також вміти спілкуватися з людьми – «людина–людина»).

Вправа 5. Сьогодні мій сусід... А я... (10 хв)

Психолог пропонує школярам 1–2 реченнями розповісти про свого сусіда і відмітити його настрій після тренінгу. Потім сказати про своє самопочуття. Твердження починається словами «Сьогодні мій сусід...». Потім школярі обмінюються враженнями, думками, емоціями.

Заняття № 4
(Продовження)

Тема: Цілі і цінності

Мета: усвідомлення проміжних етапів і можливих шляхів досягнення своєї професійної мети, допомога учасникам краще усвідомити основні особистісні смисли тієї чи іншої професійної діяльності для людини, розширення знань учасників про світ професій.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Школярам пропонується вигуком або не вербально (на вибір) виразити свій настрій на роботу (наприклад, усмішка, жест, вигук: «Ура!», «о'кей» і т. п.).

Вправа 2. «Най-най!» (10 хв)

Психолог пропонує деякі незвичні характеристики професій. Учні повинні називати ті професії, що в найбільшій мірі підходять для даної характеристики. Тренер записує 3–5 варіантів на дошці, після чого організовується невелике обговорення і виділення із цього списку «най-най» професії.

Оцінки можуть бути суб'єктивними, тому тренер повинен проявити повагу до думок різних учасників.

Для того, щоб вправа проходила більш цікаво, тренер обов'язково повинен завчасно відібрати найбільш незвичні характеристики професій, що повинні заінтригувати учасників. Багато незвичних характеристик можуть мати декілька смислів, що створює додатковий

стимул для дискусії та роздумів. Наприклад, це можуть бути такі характеристики:

- най «зеленіша» професія;
- най «солодша» професія;
- най «волосяна» професія;
- най «непристойніша» професія;
- най «дитячіша» професія;
- най «смішніша» професія;
- най «вища» професія;
- най «святковіша» професія
- най «чоловічніша» професія;
- най «людяніша» професія тощо.

Вправа 3. Список престижних професій (10 хв)

Тренер пропонує учням назвати, на їх думку, «найпрестижніші, наймодніші» професії. Пропозиції учнів тренер записує на дошці. Потім психолог пропонує визначити «показники» престижності названих професій і теж їх записує на дошці. Це може бути, наприклад:

- можливість стати відомим, прославитись;
- можливість служити людям;
- висока заробітна плата;
- значення для економіки країни, суспільне значення професії;
- легкість працевлаштування;
- перспективність роботи;
- дозволяє спілкуватися з різними цікавими людьми;
- романтика, благородство професії;
- творчий характер праці, можливість робити відкриття.

Після цього школярів тренер просить проранжувати отримані показники. Далі учасникам пропонується визначити «плюси» та «мінуси» якоїсь професії зі списку, для того, щоб зрозуміти, що і в «престижних» професіях є свої мінуси, як і у кожній професії, престижність – це лише зовнішня сторона професії. За потреби, учням задаються допоміжні запитання, наприклад:

1. Чи цікава для Вас ця професія за своїм змістом?
2. Вас влаштовує заробітна плата?
3. Чи є можливість для кар'єрного росту в цій професії?
4. Наскільки Вам підходять умови праці?

Вправа 4. Стажери – інопланетяни (20 хв)

Ще до того, як буде оголошено назву гри, тренер вибирає двох бажаючих на головні ролі. Потім групі дається наступна інструкція:

«Планета Земля недавно встановила контакт з іншою цивілізацією. Почався період інтенсивного вивчення один одного: наші спеціалісти полетіли на нову планету, а спеціалісти звідти прилетіли до нас. Ось два спеціаліста-інопланетянина, які вивчають професійну працю, прибувають на типове земне підприємство (організацію, фірму), щоб не лише поспостерігати за роботою земних професіоналів, а і, по можливості, самим освоїти деякі земні професії, «постажуватись». У ролі інопланетян будуть виступати два добровольці, а всі інші стануть керівниками різних служб підприємства. Далі потрібно обрати профіль підприємства. Тренер записує вибране підприємство на дошці й обов'язково уточнює, чим саме займається дане підприємство. Потім визначаються, які основні служби підприємства. За потреби, тренер допомагає учням, називаючи типові підрозділи, які, як правило, є на самих різних підприємствах: дирекція, планово-економічний відділ, бухгалтерія, відділ кадрів, відділ збуту та придбання, транспортна служба, охорона, можливо обчислювальний центр, конструкторський відділ, склад, їдальня, рекламна служба, соціально-психологічний підрозділ тощо. Психолог виписує назви 10–15 підрозділів на дошці (див. табл. 1). Після цього «інопланетянам» пропонують описати свою зовнішність, яка, за умовами гри, повинна дуже відрізнятися від людей. Потім гравцям пропонується визначити можливість праці інопланетян в певній сфері (наприклад, автомобільний завод):

Таблиця 1

Підрозділи і професії автомобільного заводу	Думка інопланетян	Думка в класі	Думка тренера
Цех зборки автомобілів	+	+++--	—
Випробувальний полігон	+	+++	+
Відділ технічного контролю	+	+	+
Планово-економічний відділ	+	+	+
Адміністрація підприємства	—	--	+
Бухгалтерія	+	+—	+
Охоронний підрозділ	+	++	+
Їдальня	—	-----	—

Тренер записує думки усіх, хто говорив. Метою гри є не лише знайомство учнів з основними підрозділами підприємства, а і навчання їх самостійно співвідносити можливості працівника з цими професіями.

Вправа 5. Шерінг (5 хв)

Учасники обмінюються думками, емоціями, почуттями після зробленої роботи. Тренер керує роботою, за потреби ставить запитання, наприклад:

- Яке самопочуття після тренінгу?
- Що сподобалось / не сподобалось?
- Що здивувало?
- Чи виникали труднощі? У чому?

Заняття № 5

Тема: Професійні інтереси та схильності

Мета: проаналізувати можливі професійні переваги учнів, відпрацювання навиків ведення дискусії.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Кожен з учасників групи називає своє ім'я і свій настрій на роботу в групі.

Вправа 2. Гра-дискусія «Так–Ні» (15 хв)

У приміщенні визначаються місця, де фіксуються два протилежних полюси: «погоджуюся», «не погоджуюся», «маю сумнів». Тренер зачитує по одному твердженню, а учні підходять до тієї таблички, що відображає їхню позицію і обґрунтовують свою точку зору. За потреби тренер ставить запитання і підсумовує кожне твердження.

Твердження:

- для досягнення успіху у професійному плані досить мати глибокі навички і знання в одній області;
- батьки помиляються, коли нав'язують дітям свій вибір;
- проста робоча праця є менш цінною, аніж висококваліфікована;
- якщо професія мало оплачувана, людині не варто працювати за цією спеціальністю, навіть, за наявності яскраво виражених здібностей чи покликання до неї;
- необхідною умовою для правильного вибору профілю навчання є інтерес до профільних предметів;
- під час вибору професії краще прислухатися до думки батьків;
- вибір «за компанію» може бути вдалим.

У цій вправі психолог організовує той вид дискусії, який отримав назву «суперечливі судження». У цьому випадку формулюється судження, яке може викликати неоднозначну реакцію, всі учасники тренінгу можуть погодитись з однією позицією або розділитись на три. Тому дуже важливо вислухати аргументи вибору кожного учня.

Вправа 3. Продовження казки про зайця (15 хв)

Ця вправа пропонується з метою проєктивного і метафоричного дослідження учасниками поняття «професійна роль»; вияснення наслідків (для себе і для оточення) заняття чужої професійної ролі. Тренер розповідає початок казки, продовження якої мають вигадати учні.

Казка про зайця

На зиму зайці міняють свою шубку. Для цього вони приходять на склад, здають свою літню (сіру) і натомість беруть білу, більш пухнасту і теплу. Одному зайчику не вистачило нової шубки, і кладовщик зжалився над ним і дав лисячу, щоб заєць не змерз взимку...

Продовжіть казку. Що відбулось далі?

Тренер розділяє групу на 2 частини. Продовження казки може бути як у вигляді звичайного тексту, так і у формі драматичної постановки.

За потреби тренер звертає увагу школярів на те, що відбувається, коли ти знаходишся в «чужій» ролі.

Вправа 4. Заповнення опитувальника «За і проти» (25 хв)

Тренер пропонує учням заповнити опитувальник «За і проти», що надає можливість допомогти старшокласникам у виборі професії з урахуванням не лише своїх бажань, а і самооцінки здібностей і, навіть, своїх ще до кінця не сформованих цінностей і очікувань стосовно майбутньої професії. Опитувальник охоплює три відносно самостійних методики: «За і проти – 1» (використовується для виявлення груп професій, яким надається перевага), «За і проти – 2» (для виявлення найбільш розвинених груп особистісних якостей) і «За і проти – 3» (для виявлення професійних цінностей, яким надається перевага). Методика є активізуючою. Вона призначена для стимулювання роздумів над складними світоглядними проблемами професійного вибору, провокування розмов та індивідуальних консультацій на цю тему. Учні заповнюють методику, а потім за допомогою ключа, який дає тренер, інтерпретують свої результати.

Заняття № 6

Тема: Здібності та вибір професії

Мета: проаналізувати вимоги різних типів професій, «приміряти» здібності до різних типів професій, проаналізувати можливі помилки вибору, відпрацювання навичок вирішення проблемних ситуацій.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Учасникам пропонується назвати професію та важливу якість, що потрібна для цієї професії.

Вправа 2. Продовження казки ХОЧУ – МОЖУ – ТРЕБА (20 хв)

Тренер ділить тренінгову групу на дві підгрупи і розповідає учасникам початок казки, продовження якої їм потрібно вигадати самим.

«Іде герой по дорозі. (Хто буде героєм, Ви придумаете самі – Чебурашка, Царівна-несміяна, термінатор, Вовочка з анекдотів чи будь-хто інший). І бачить герой камінь, а на камені написано: „Наліво підеш – знайдеш те, що хочеш, прямо підеш – знайдеш те, що можеш, а направо підеш – знайдеш те, що треба!”»

Вигадайте продовження казки таким чином, щоб ми могли зняти навчальний фільм на тему профорієнтації. Зверніть увагу, що фільм навчальний, тобто повинен навчити глядачів обирати професію за формулою «хочу – можу – потрібно» (не забувайте про це). Можна вигадати лише сценарій фільму, але бажано і розіграти його.

Вправа 3. Аналіз вимог до різних типів професій (10 хв)

Тренер доводить до відома учасників групи, що для правильного вибору професії необхідно знати про вимоги, що пред'являють людині різні професії, а також знати свої індивідуальні особливості, щоб співвіднести їх з цими вимогами. Психолог пропонує кожному учаснику (за бажанням учні можуть розділитись на пари) обрати якусь професію та написати вимоги, які вона пред'являє до людини. Результати роботи обговорюються в групі. За потреби тренер допомагає учням, доповнює їхні відповіді. Після цього школярам пропонується виділити та оцінити ті якості, які у них уже розвинені достатньою мірою і такі, які ще треба розвивати. Після цього пропонується співвіднести свої якості з вимогами професії.

Вправа 4. Ситуації вибору (15 хв)

Тренер пропонує учасникам тренінгу довільно поділитись на чотири підгрупи. Кожній підгрупі пропонують по одній ситуації з їх ровесником, якому необхідно допомогти у виборі професії. Після обговорення у підгрупах, чотири представники представляють у групі результати своєї роботи. Психолог може запитати, як учні прийшли до такої думки, за потреби доповнює, коректує відповіді.

Запитання для обговорення

- Як Ви прийшли до такого рішення?

- Які ще варіанти рішення проблеми вибору може група запропонувати для даної ситуації?
- Який із факторів може випасти за даного рішення проблеми вибору?
- Чи можемо ми знайти варіант професії або спеціальності, який поєднує реалізацію декількох здібностей людини?

Картки з ситуаціями вибору

• Інга любить українську мову та літературу, прекрасно пише твори. У той же час захоплюється вивченням англійської мови, наділена математичними здібностями. У педагогічний вуз її «не тягне», так як вона хоче знайти роботу з гідною заробітною платою. Інга дуже комунікабельна, уміє організовувати роботу людей. Багато можливостей заважає їй зробити правильний вибір. Що можна порадити дівчині?

• Олексій увесь свій вільний час грає в комп'ютерні ігри. Він пройшов наймодніші та найновіші зі стратегічних ігор. Шкільні предмети його мало цікавлять і він періодично їх пропускає. Особливо погано у Олексія складаються справи з фізикою та математикою. Наступного року він хоче поступати на програміста, так як вважає, що добре розбирається в комп'ютерах. Також його тато обіцяв все залагодити усі проблеми з екзаменами. Чи варто Олексію обирати навчання за цією спеціальністю? Щоб Ви йому порадили?

• Андрій з дитинства захоплюється технікою, уміє водити машину, розбирається у запчастинах, а також може усунути різні поломки. Годинами може сидіти в гаражі. Найближча його мета – поступити на інженера-механіка, а якщо не вийде, то в технікум на автослюсаря. Батьки Олексія вважають, що ця професія низького рівня і до того ж є не престижною. Вони завжди хотіли бачити свого сина успішним економістом, зважаючи на те, що у нього є хороші математичні здібності. Чи варто Андрію відмовитись від «брудної» роботи на користь престижної спеціальності?

• Маші дуже подобаються уроки біології та хімії, вона любить вирішувати задачі з генетики, розбиратися з будовою клітин рослин та людини. У той же час вона вважає головним своїм захопленням писати твори з літератури. У вільний час Маша пише невеликі розповіді, оповідання, обсяг яких уже становить декілька зошитів. Вона дуже комунікабельна людина і завжди бере активну участь у житті школи. Як Ви думаєте, куди вона хоче поступати? Яку б професію Ви порекомендували їй?

Вправа 5. Емоції, які виникають у мене коли я думаю про свою майбутню професію (10 хв)

Учням пропонується намалювати емоції, що виникають під час роздумів про майбутню професію. Свої емоції пропонується виразити за допомогою кольору, абстрактних форм і т. п. Результати роботи обговорюються в групі.

Заняття № 7

Тема: Шляхи самовдосконалення і розвитку

Мета: активізувати учасників, продовжувати тренувати навички партнерської взаємодії, усвідомлення учнями власних емоцій та почуттів щодо вибору професії та їх вплив на вибір, підтримка сприятливого клімату в групі.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Учні по черзі доповнюють фразу «Якщо я книга, то це...» (потрібно описати про що книга?). Після того, як всі виступлять, учні діляться враженнями про те, чи складно було їм ідентифікувати себе з книгою, які труднощі виникли при цьому і які можливі причини цих труднощів, чому саме ця книга і т. п. Також можна запитати думку групи (чи згодні вони з тим, що ця книга найкраще характеризує їх товариша і чому вони так думають).

Вправа 2. Я б хотів... (10 хв)

Учасникам тренінгової групи пропонується доповнити фразу «Я б хотів (хотіла) мати професію, яка б дала мені можливість...» Школярі мають декілька хвилин на роздуми, а потім усі по черзі виступають. Тренер звертає увагу на емоції, почуття учнів, які виникли під час роздумів над завданням. Після того, як усі виступили, учні діляться думками, враженнями, почуттями, емоціями. За потреби тренер звертає увагу учнів на те, чи складно було їм визначитися з вимогами до професії, просить обґрунтувати думку учнів (Чому саме такі уподобання до професії?).

Вправа 3. Ми без... (10 хв)

Школярам пропонується поділитись на 3–4 підгрупи, обрати якусь професію і уявити, що вона зникла. Тренер пропонує розповісти або намалювати думки учнів, які виникли під час завдання. Після обговорення в мікрогрупах, один з представників мікрогрупи представляє роботу. Якщо учні працювали поверхово, не заглиблюючись

у тему, тренер за допомогою питань спрямовує їх на роздуми у потрібному руслі.

Вправа 4. Сходишки (20 хв)

Тренер пропонує учасникам на листку паперу намалювати сходи (у іншому варіанті піраміду), на вершині яких написати «Я – професіонал». Після цього потрібно на сходах розмістити себе сьогоднішнього. Тренер може запитати, чи багато сходинок потрібно зробити «Я – сьогоднішньому» до «Я – професіонала»? Школярам пропонується розбити цей шлях на відрізки, частини і встановити завдання, які потрібно виконати на даному етапі та приблизний час виконання. Результати роботи обговорюються в групі.

Вправа 5. Шерінг (5 хв)

Учні обмінюються думками, враженнями, почуттями після проведеної роботи.

Вправа 6. На прощання (10 хв)

Тренер пропонує назвати кожному учню професійну рису, якість, яка найкраще буде характеризувати сусіда справа. Після того, як усі виступили, тренер запитує, чи згодні учасники з оцінками своїх товаришів. Якщо ні, то чому і як би вони охарактеризували себе.

Заняття № 8

Тема: Планування професійно-освітнього маршруту

Мета: інформування учасників про шляхи професійного навчання, відпрацювання умінь побудови особистого професійного плану, рефлексія.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Тренер пропонує учням декількома фразами описати, як про них думають друзі, знайомі. Почати варто словами «На мою думку, я в очах інших ...» Після того, як кожен висловив свою думку, потрібно дізнатись думку групи. Чи всі влучно оцінили себе? Чи можна щось додати до їх оцінки?

Вправа 2. Індивідуальний образ світу (25 хв)

Кожен учень отримує від тренера листок формату А3, олівці, фломастери. Учасникам пропонується подивитись на таблицю «Мій образ світу»

Мій образ світу	
Світ ідей	
<div style="border: 1px solid black; width: 200px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>	
Світ людей	Світ речей

Психолог повідомляє учням, що кожен сектор – це територія окремого «світу»:

- світ ідей (правила життя, принципи за якими Ви живете, ваші інтереси, цілі, мрії, фантазії);
- світ людей (значущі для Вас люди, як знайомі, так і не знайомі особисто, як живі, так і мертві, як реальні, так і вигадані);
- світ речей (значущі для вашого життя речі, а також конкретні об'єкти природи).

У кожен сектор пропонується вписати те, що безпосередньо стосується учня (є частиною його уявлень про оточуючий світ).

Обов'язково потрібно повідомити, що потрібно буде показати цей лист іншим учасникам своєї групи. Саме тому якщо є дещо важливе для учня, але за якихось причин він хоче приховати це від оточуючих (залишити таємницею), потрібно позначити «це» на листі «псевдонімом» або якимсь особливим знаком (пиктограмою).

Після закінчення роботи учням пропонується віддати свій лист сусіду справа.

Після того як учні отримали від іншого учасника лист, пропонується продивитися уважно те, що на ньому написано і спробувати відповісти на наступні запитання:

- Чим ця людина відмінна від Вас?
- Чим вона схожа на Вас?

Після цього потрібно придумати і вписати у середню частину листа одну або декілька професій, які можуть підійти для такого погляду на світ, який учень бачить на листі. Якщо важко назвати професію, то можна записати сферу діяльності. Після цього учням пропонують відповісти на наступні запитання:

- Поясніть своє рішення групі.
- Чим Ви керувалися під час підбору професії для іншого учасника групи?
- Якої інформації Вам не вистачало?

Після того як учасники отримали свої листи, вони за бажанням додають інформацію до будь-якого сектору. Після цього учасникам пропонується дати відповідь на такі запитання:

- Чи згодні Ви з «назначеною» Вам професією?
- Що Ви бажаєте змінити?
- До чого змінилося ваше ставлення після цієї вправи?

Вправа 3. Шляхи освіти (10 хв)

Тренер наперед задає учням завдання. Кожен має обрати по три професії або спеціальності та підготувати презентацію освітніх закладів, де можна отримати дану професію, описати плюси та мінуси кожної з них, охарактеризувати можливості вступу, а також працевлаштування після закінчення ВНЗ і т. п. Психолог просить учнів самим визначити професії, над якими вони працюватимуть. Є лише одна вимога – професії не мають повторюватись. Усі по черзі виступають. Якщо якась професія чи спеціальність дуже зацікавила учнів, на її обговоренні варто зосередитись більш детально.

Вправа 4. Складання професійного плану (20 хв)

Роботу зі складання плану рекомендується розпочати з дискусії.

Приблизні запитання для ведення дискусії:

1. Навіщо навчатися після школи, адже і так можна непогано влаштуватись?
2. Ким Ви мрієте стати по професії через 20–30 років?
3. Хто і що може завадити Вам у реалізації ваших професійних планів?
4. Як Ви збираєтесь долати ці зовнішні перешкоди?
5. Чи є у Вас резервні варіанти вибору у випадку невдачі з основним варіантом?
6. Що Ви наразі робите для підготовки до вибраної професії та для вступу у відповідний навчальний заклад?

Після дискусії учням пропонується спробувати скласти свій особистий професійний план.

Алгоритм побудови професійного плану

7. Моя професія у віддаленій перспективі.
8. Навчальний заклад після школи.
9. Можливий альтернативний варіант навчання (навчальний заклад).
10. Можливі види професій після отримання професійного навчання.

11. Варіант можливої другої освіти (навчальні заклади і види професій).

12. Варіанти професійного (кар'єрного) росту.

Після індивідуальної роботи результати обговорюються в групі.

Запитання для обговорення у групі:

- Які виникли труднощі у процесі побудови професійного плану?
- Які пункти плану викликали найбільшу складність?
- Які ще варіанти може запропонувати група?
- Що Вам здалось в такій роботі найбільш корисним?

Заняття № 9

Тема: Професія, яка відповідає моїм здібностям та інтересам

Мета: продовжити самодіагностику та саморозкриття учнів, підвести учасників до усвідомлення унікальності людської особистості, активізувати творче мислення, продовжувати формувати навички, необхідні для успішної взаємодії між людьми.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Учасникам пропонується доповнити фразу: «Якщо б я міг зняти фільм про себе, він би називався ...». Тренер просить обґрунтувати свій вибір, можливо, назвати жанр фільму, акторів, які б зіграли головних героїв ...

Вправа 2. Я вірю... (10 хв)

Школярам пропонується на папері, за допомогою олівців, фломастерів та фарб зобразити малюнок на тему «Я вірю, що моя професія мені подарує...». Результати роботи обговорюються в групі. Психолог звертає увагу на те, чи було складно визначитися з професією, «приміряти» її на себе, а що було просто.

Вправа 3. Професії, які відповідають моїм здібностям (10 хв)

Учасникам пропонується написати список професій, які відповідають їхнім здібностей. Не має значення, хоче учень у майбутньому опанувати цю професію чи ні. Просто потрібно написати список професій, які б він зміг опанувати. Після індивідуальної роботи результати пред'являються групі. Якщо у групи будуть доповнення, школяр додає їх до списку.

Вправа 4. Шерінг (5 хв)

Учасники обмінюються враженнями, думками, емоціями, переживаннями після виконаної роботи.

Вправа 5. Емоції через професію (10 хв)

Учні пропонуються намалювати у будь-якій формі емоції, які виникають під час роздумів над майбутньою професією. Після індивідуальної роботи результати пред'являються групі.

Вправа 6. Ярмарка (10 хв)

Тренер пропонує школярам поділитися на чотири підгрупи. Кожній підгрупі пропонується обрати якусь професію й якомога вигідніше продати її на ярмарку, описуючи всі її переваги. Усі інші учні є аудиторією ярмарки та знижують ціну на цю професію, називаючи її недоліки. По черзі чотири підгрупи продають свої професії. Після закінчення психолог запитує про труднощі, що виникли під час виконання цього завдання.

Вправа 7. Шерінг (5 хв)

Учасники обмінюються враженнями, думками, емоціями, переживаннями після виконаної роботи.

Вправа 8. Домашнє завдання (5 хв)

Учасникам пропонується дома написати твір на тему «Мета мого життя». Об'єм і форма роботи не має значення, головне щоб учні написали про свою мету свого життя.

Заняття № 10

Тема: Я – фахівець у своїй улюбленій справі

Мета: узагальнення набутих навичок, прийняття рішення щодо вибору майбутньої професії.

Вправа 1. Привітання (5 хв)

Учні вітаються, представляючи себе фразою «На відміну від нашої першої зустрічі, сьогодні я ...».

Вправа 2. Домашнє завдання (10 хв)

Метою домашнього завдання було допомогти учням знайти формулювання мети їхнього життя. Учні зачитують свої роботи. Якщо хтось не має бажання виступати – це не страшно. Можливо ці учні просто не готові до подібних узагальнень, проте завдання уже підштовхнули учнів до роздумів над цією темою. Роботи в групі не обговорюються, кожен бажаючий просто доносить свої думки до товаришів.

Вправа 3. Гра переконайки (10 хв)

Група ділиться на пополам. Половина групи це «батьки», інша половина – «діти». «Діти» обирають певну професію, але отримати її вони можуть лише з благословення «батьків». «Батькам» же вибір «дітей» не подобається. Задача «дітей» – переконати «батьків» у правильності свого вибору. Задача «батьків» – відстояти свою точку зору, переконати «дитину» вибрати іншу професію. Гра триває доти, доки або «дитина», або «батько» не переконає іншого. Потім вони міняються ролями і гра продовжується. Після гри учасники діляться враженнями, тренер керує роботою, за потреби ставить запитання.

Запитання до групи:

- Які способи переконання були неефективними?
- Які аргументи приводили учасники найчастіше у ролі дитини?
- У який момент «дитина» переборола «батьків»?
- Хто не зміг домовитись і що було причиною цього?
- Що допомогло «дитині» переконати «батьків»? Які способи переконання були найефективнішими?

Вправа 4. Дорога в життя (15 хв)

Учасникам пропонується уявити, що вони уже закінчили школу, здали випускні екзамени, вступили в омріяний навчальний заклад, здобули бажану професію і наразі стоять на порозі «дорослого життя». Шкільні роки пройшли, минули й роки студентства. Завтра вони вже йдуть на роботу. Тренер запитує, які почуття, емоції виникають у школярів у зв'язку з цими уявними подіями. Пропонує зобразити це на папері. Результати обговорюються в групі.

Процедура 1. Підсумкова рефлексія (20 хв)

Тренер задає учасникам тренінгової групи наступні запитання:

- Що здалося Вам найбільш корисним в курсі?
- Наскільки Ви наблизились до вибору професії?

Психолог робить висновки щодо всього курсу, ділиться враженнями від виконаної роботи з учасниками.

Література

1. Бондар Н. Є. Формування особистісної репрезентації життєвого шляху в юнацькому віці: Дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Н. Є. Бондар. – К., 1998. – 207 с.
2. Бондарев В. П. Выбор профессии: из опыта работы центра профессиональной ориентации молодежи Ленинградского р-на Москвы / В. П. Бондарев. – М.: Педагогика, 1989. – 126 с.

3. Борисова Є. М., Гуревич К. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации / Є. М. Борисова, К. М. Гуревич // Вопросы психологи. – 1988. – № 1. – С. 76–82.
4. Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся. – Л.: ВНИИ Профтехобразования, 1976. – 106 с.
5. Деловая игра в учебном процессе: Метод. разраб. для препода. / Сост. Л. Т. Неверова. – М.: б.н.и., 1999.
6. Кривошаєва Г. К. Обери своє майбутнє!: Тренінг професійного самовизначення / Г. К. Кривошаєва // Психолог, 2006. – № 11. – С. 25–27.
7. Листопад М. П. Професійне самовизначення старшокласників: програма тренінг-курсу з психології / М. П. Листопад // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 25–30.
8. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Под ред. Н. В. Афанасьевой. – СПб.: Речь, 2007. – 366 с.
9. Пряжников Н. С. Игра знакомит с профессией / Н. С. Пряжников // Народное образование, 2002. – № 8. – С. 188–192.
10. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков / Тюшев Ю. В. – СПб.: Питер, 2007. – 157 с.

ДОДАТОК 8

ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Інструкція: Оберіть один із запропонованих варіантів відповідей.

1. Чи вважаєте Ви, що сучасні форми і методи роботи з обдарованими дітьми можуть бути поліпшені?

А Так

Б Ні, вони і так досить хороші

В Так, у деяких випадках, але при сучасному стані школи не зовсім

2. Чи впевнені Ви, що самі можете брати участь у зміні роботи з обдарованими дітьми?

А Так, у більшості випадків

Б Ні

В Так, у деяких випадках

3. Чи можливо те, що деякі з Ваших ідей сприяли б значному поліпшенню у виявленні обдарованих дітей?

А Так

Б Так, за сприятливих обставин

В Лише певною мірою

4. Чи вважаєте Ви, що в недалекій перспективі будете відігравати важливу роль у принципових змінах у навчанні та вихованні обдарованих дітей?

А Так, напевно

Б Це малоймовірно

В Можливо

5. Коли Ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте Ви, що здійснивши свій задум, вплинете на покращення стану справ?

А Так

Б Часто думаю, що не зумію

В Так, часто

6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятися вивченням особливостей неординарних особистостей?

А Так, це мене приваблює

Б Ні, мене це не приваблює

В Складно відповісти

7. Вам часто доводиться займатися пошуком нових методів розвитку здібностей дітей. Чи відчуваєте Ви задоволення в цьому?

А Так

Б Задовольняють наявні методи

В Ні, бо вважаю слабкою систему стимулювання

8. Якщо проблема не вирішена, але її рішення Вас хвилює, чи хочете Ви відшукати той теоретичний матеріал, який допоможе вирішити проблему?

А Так

Б Ні, достатньо наявних знань та досвіду

В Ні

9. Коли Ви відчуваєте педагогічні зриви, то:

А Продовжуєте наполягати на започаткуванні нової справи

Б Махнете рукою на задум

В Продовжуєте робити свою справу

10. Чи сприймаєте Ви критику легко і без образ?

- А** Так
- Б** Не зовсім легко
- В** Ні, сприймаю болісно

11. Коли Ви критикуєте когось, чи намагаєтеся Ви у той самий час його підбадьорити?

- А** Не завжди
- Б** При гарному настрої
- В** В основному намагаюся це робити

12. Чи можете Ви одразу згадати в подробицях бесіду з цікавою людиною?

- А** Так, звісно
- Б** Запам'ятовую лише те, що мене цікавить
- В** Усього згадати не можу

13. Коли Ви чуєте незнайомий термін у знайомому контексті, чи зможете Ви його повторити у схожій ситуації?

- А** Так, без утруднень
- Б** Так, якщо цей термін легко запам'ятати
- В** Ні

14. Учень задає Вам складне запитання на «заборонену» тему. Ваші дії:

- А** Ви ухиляєтеся від відповіді
- Б** Ви тактовно переносите відповідь на інший час
- В** Ви намагаєтеся дати відповідь

15. У Вас є своє основне кредо у професійній діяльності. Коли Ви його захищаєте, то:

- А** Можете відмовитися від нього, якщо вислухаєте переконливі доводи опонентів
- Б** Залишитесь на своїх позиціях, які б аргументи не висували опоненти
- В** Можете змінити свої думки, якщо тиск буде дуже потужним

16. На уроках з мого предмета мені імпонують наступні відповіді більшості учнів:

- А** Високого рівня
- Б** Достатнього рівня
- В** Оригінальні відповіді

17. Під час відпочинку Ви віддаєте перевагу:

А Вирішувати проблеми, пов'язані з роботою

Б Почитати цікаву книгу

В Поринути у світ Ваших улюблених захоплень

18. Ви займаєтеся розробкою нового уроку. Вирішуєте припинити цю справу, якщо:

А На Вашу думку, справа відмінно виконано, доведено до завершення

Б Ви більш-менш задоволені

В Вам ще не все вдалося зробити, але є й інші справи

Обробка результатів. Підрахуйте бали, які Ви набрали, таким чином:

За відповідь А – 3.

За відповідь Б – 1.

За відповідь В – 2.

Інтерпретація результатів

49 і більше балів. Ви маєте більшу схильність до роботи з обдарованими дітьми. У Вас є для цього потенційні можливості. Ви здатні стимулювати творчу активність, підтримувати різні види творчої діяльності учнів.

Від 24 до 48 балів. У Вас є схильності до роботи з обдарованими дітьми, але вони вимагають додаткових Ваших бажань, ресурсів та активного саморегулювання в інтелектуальному процесі.

23 і менше балів. Звісно, у Вас замало схильностей до роботи з обдарованими дітьми. Більшою мірою Ви самі не проявляєте до цього «особливого завзяття». Але за відповідної мобілізації духовних сил, віри в себе, копіткої роботи у сфері підвищення інтелекту Ви можете досягти багато чого у вирішенні цієї проблеми.

Науково-виробниче видання

**Технології проектування в практиці роботи
загальноосвітнього навчального закладу:
теоретико-практичний аспект**

Посібник

Редактор *Ласкова Анастасія*

Верстка *Куценко Ігор*

Підписано до друку ... Формат 60×84

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 19,64

Наклад 300 прим. Зам. № ...

Інститут обдарованої дитини НАПН України

04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д

тел./факс: (044) 481–27–27

E-mail: iod@iod.gov.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

суб'єктів видавничої справи

серія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.